

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

FABIANA STOLF

VISITAS ESCOLARES AO MUSEU OSCAR NIEMEYER (MON): MÚLTIPLAS
EXPERIÊNCIAS ESTÉTICAS COM ALUNOS DO 7º ANO DO ENSINO
FUNDAMENTAL II DE UMA ESCOLA PÚBLICA

CURITIBA

2021

FABIANA STOLF

VISITAS ESCOLARES AO MUSEU OSCAR NIEMEYER (MON): MÚLTIPLAS
EXPERIÊNCIAS ESTÉTICAS COM ALUNOS DO 7º ANO DO ENSINO
FUNDAMENTAL II DE UMA ESCOLA PÚBLICA

Dissertação apresentada ao curso de Pós-Graduação em Mestrado Profissional em Educação – Teoria e Prática de Ensino, Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Adriana Vaz

CURITIBA

2021

Ficha catalográfica elaborada pelo Sistema de
Bibliotecas/UFPR-Biblioteca do Campus Rebouças
Maria Teresa Alves Gonzati, CRB 9/1584

Stolf, Fabiana.

Visitas escolares ao Museu Oscar Niemeyer (MON) : múltiplas
experiências estéticas com alunos do 7º ano do Ensino Fundamental II
de uma escola pública / Fabiana Stolf. – Curitiba, 2021.
242 f.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Paraná. Setor de
Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação.
Orientadora: Profª Drª Adriana Vaz

1. Arte – Estudo e ensino. 2. Museus – Educação. 3. Museus e
escolas. 4. Museus de arte – Curitiba (PR). 5. Educação básica. I. Título.
II. Universidade Federal do Paraná.



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SETOR DE EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EDUCAÇÃO: TEORIA E
PRÁTICA DE ENSINO - 40001016080P7

TERMO DE APROVAÇÃO

Os membros da Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em EDUCAÇÃO: TEORIA E PRÁTICA DE ENSINO da Universidade Federal do Paraná foram convocados para realizar a arguição da dissertação de Mestrado de **FABIANA STOLF** intitulada: **VISITAS ESCOLARES AO MUSEU OSCAR NIEMEYER (MON): MÚLTIPLAS EXPERIÊNCIAS ESTÉTICAS COM ALUNOS DO 7º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL II DE UMA ESCOLA PÚBLICA.**, sob orientação da Profa. Dra. **ADRIANA VAZ**, que após terem inquirido a aluna e realizada a avaliação do trabalho, são de parecer pela sua **APROVAÇÃO** no rito de defesa.

A outorga do título de mestre está sujeita à homologação pelo colegiado, ao atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca e ao pleno atendimento das demandas regimentais do Programa de Pós-Graduação.

CURITIBA, 24 de Fevereiro de 2021.

Assinatura Eletrônica

02/03/2021 16:14:40.0

ADRIANA VAZ

Presidente da Banca Examinadora (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

Assinatura Eletrônica

03/03/2021 15:15:05.0

ROSSANO SILVA

Avaliador Interno (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

Assinatura Eletrônica

03/03/2021 09:26:56.0

LUCIANO PARREIRA BUCHMANN

Avaliador Externo (UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ)

RUA ROCKFELLER, 57 - CURITIBA - Paraná - Brasil

CEP 80230-130 - Tel: (41) 3535-6254 - E-mail: mestradoprofissional.se@ufpr.br

Documento assinado eletronicamente de acordo com o disposto na legislação federal Decreto 8539 de 08 de outubro de 2015.

Gerado e autenticado pelo SIGA-UFPR, com a seguinte identificação única: 78997

Para autenticar este documento/assinatura, acesse <https://www.prppg.ufpr.br/siga/visitante/autenticacaoassinaturas.jsp> e insira o código 78997

Dedico esta pesquisa ao meu esposo Vinicius e a minha filha Yasmin pelo amor, incentivo, compreensão e apoio nos momentos mais difíceis deste processo de estudo, e a minha neta Antonella, a sua chegada me trouxe ainda mais inspiração. Aos meus pais, Marcílio e Armelinda, pelo apoio e pela dedicação de toda uma vida para me proporcionar sempre o melhor. A minha orientadora, Adriana Vaz, que soube mais que me conduzir nos caminhos de estudo e construção desta dissertação, que foi amiga e companheira de caminhada, estando sempre ao meu lado.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pelo dom da minha vida e por permitir realizar tantos sonhos. Obrigada pela Sua eterna misericórdia e por tudo o que me ofertaste até hoje, especialmente pela família maravilhosa.

Ao meu esposo Vinicius, por compreender minha ausência em tantos momentos importantes neste período, por me incentivar nas horas mais frágeis, em que a conclusão desta etapa parecia impossível. Obrigada por me apoiar e acreditar sempre no meu potencial.

A minha filha Yasmin por toda colaboração, pela parceria, pelas fotografias nas visitas ao museu, pelo incentivo que sempre dedicou.

A minha família que sempre me incentivou e acreditou que esse sonho seria possível.

Aos amigos de trabalho, com os quais compartilhei cada etapa desta trajetória, pelo incentivo, pela colaboração e parceria. Em especial, a diretora Cristiane, que sempre me auxiliou com a burocracia da escola e pelo apoio incondicional.

À inspetora Verinha, que nos acompanhou na visita ao museu, às amigas Ana Júlia e Euza, que não só acompanharam a visita ao museu, mas também auxiliaram com o desenvolvimento das atividades neste dia.

Aos colegas da turma de “Mestrado Profissional – 2018”, pelo companheirismo que sempre tivemos, pela animação de sempre, nas aulas, pois depois de dez horas de trabalho na escola, seguir para mais quatro horas de estudo, somente foi possível com uma turma super especial como a nossa.

Às amigas, Fernanda e Neide, que juntas formamos o trio das “arteiras”, pelo apoio mútuo, mas especialmente pela amizade para a vida. Às amigas Tânia e Bárbara que sempre acreditaram neste sonho.

À querida orientadora Adriana pela dedicação, por não medir esforços para que eu conseguisse aproveitar da melhor maneira todo esse tempo de estudo. Sempre muito humana, compreendendo minhas dificuldades e problemas que inesperadamente surgiram, certamente sem o seu apoio não obteria resultados tão interessantes.

Aos professores Rossano Silva e Luciano Buchmann, membros da banca examinadora, por gentilmente aceitarem fazer parte desta dissertação, como também foram docentes do mestrado e da faculdade, respectivamente, agradeço por todo ensinamento.

Por fim, a todos aqueles que contribuíram, direta ou indiretamente, para a realização desta dissertação, o meu sincero agradecimento.

*Como diz [Mario] Pedrosa, 'a vontade de comunicar é, se
dúvida, condição absoluta de todo ser vivo'. A questão
para nós é se podemos, de alguma forma recuperar esse
sentido da arte como canal de experiência e de
comunicação, como um lugar em que podemos vivenciar
algo novo e aprender com a experiência vivida.*

Gabriel Pérez-Barreiro

RESUMO

Esta dissertação tem como objetivo investigar quais objetos causam interesse durante as visitas mediadas ao Museu Oscar Niemeyer (MON), subsidiadas pelas aulas de Arte, e conduzir à experiência estética alunos(as) do 7º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública na cidade de Curitiba, Paraná. Esta pesquisa articula os conceitos de mediação, educação estética e cultura visual, nos quais as visitas escolares, mediadas pela professora-pesquisadora, expandem o repertório de experiências artísticas e culturais dos estudantes a partir dos conteúdos de Arte, cientes dos contextos sociais aos quais estão inseridos. A base teórica apresenta contribuições de autores que abordam a mediação, como Miriam Celeste Martins (2003, 2012, 2018), Luciano Buchmann (2004, 2010, 2014, 2016, 2019), Cristina Carvalho (2016), entre outros. Para tratar do alfabetismo e do ensino da cultura visual destacam-se colaborações de Fernando Hernández (2000, 2005, 2007, 2009) e Raimundo Martins (2008, 2018). Para abordar a educação e experiência estética, dialoga-se principalmente com Luigi Pareyson (1997); Maria Helena Wagner Rossi (2005); Dimitri Leontiev (2011); César Guimarães (2006); Abigail Housen (2011). Nas questões que envolvem a cultura na América Latina e seus desdobramentos, Néstor García Canclini (2008) e Jesús Martín-Barbero (1997, 2000). Assim, este estudo se caracteriza por um enfoque qualitativo, e a coleta de dados se constitui a partir de uma sequência didática, aplicada a um grupo de 28 estudantes, nos meses de novembro e dezembro de 2019, incluindo a aplicação de um questionário, três visitas ao Museu Oscar Niemeyer e atividades que antecedem e sucedem as visitas escolares ao local.

Palavras-chave: Ensino da arte. Museu. Mediação. Educação estética.
Educação básica.

ABSTRACT

This thesis aims to investigate which exhibition objects' generate interest during teacher lead mediation visits to the Oscar Niemeyer Museum – Museu Oscar Niemeyer – also known as MON. All the visits have been sponsored by the Art teacher during the Art classes. The teacher aims to lead the 7th Grade learners through an aesthetic museum experience. These students come from a public secondary school located in Curitiba, Paraná, Brazil. The presented research combines the concepts of *teacher lead mediation*, *aesthetic education* related to Art and *visual culture*. These concepts are the theoretical base for the teacher-researcher to plan and guide the outdoor classes around the Oscar Niemeyer Museum. The outdoor classes aim to extend the cultural and artistic student's repertoire, considering the Art content and taking into account the unprivileged social context in which these students are found. The theoretical base for this research meets its foundations in authors who support the *teacher mediation* concept such as Miriam Celeste Martins (2003, 2012, 2018), Luciano Buchmann (2004, 2010, 2014, 2016, 2019), Cristina Carvalho (2016), and other ones. Considering *art literacy* and teaching *visual culture* the foundations are supported by authors such as Fernando Hernández (2000, 2005, 2007, 2009) and Raimundo Martins (2008, 2018). To sustain the concepts of *education* related to an *aesthetic experience* the chosen authors are Luigi Pareyson (1997); Maria Helena Wagner Rossi (2005); Dimitri Leontiev (2011); César Guimarães (2006); Abigail Housen (2011). Considering the Latin American Culture and its development this research is underpinned by the authors: Néstor García Canclini (2008) and Jesús Martín-Barbero (1997, 2000). Moreover, this qualitative research was held considering a curriculum unit, it means a sequence of lessons which were implemented in a group of 28 learners. The sequence of lessons happened between November and December in 2019, it includes a survey answered by the students, 3 outdoor classes in the Oscar Niemeyer Museum and classroom activities, these ones happened before and after the MON's outdoor classes.

Key words: Teaching Art. Museum. Teacher lead Mediation. Aesthetic Education. Basic Education.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 – MUSEU FERRANTE IMPERATO.....	50
FIGURA 2 – MUSEU DE FRANCESCO CALCEOLARI.....	51
FIGURA 3 – GABINETE DE CURIOSIDADES DE OLE WORM.....	51
FIGURA 4 – VISITANTES DO GABINETE DE CURIOSIDADES (WONDERTOONEEL DER NATURE), DE LEVINUS VINCENT EM HAARLEM.....	52
FIGURA 5 – ESQUEMA RESUMINDO A HISTÓRIA DO MUSEU.....	52
FIGURA 6 – CENAS DA TRILOGIA “UMA NOITE NO MUSEU”.....	68
FIGURA 7 – FOTO DO ACERVO DO MUSEU PARANAENSE.....	72
FIGURA 8 – MUSEU OSCAR NIEMEYER. FOTO: CARLOS RENATO.....	73
FIGURA 9 – ESQUEMA DE ESTÉTICA SEGUNDO OS AUTORES MENCIONADOS.....	103
FIGURA 10 – HISTÓRIA EM QUADRINHOS 1.....	134
FIGURA 11 – HISTÓRIA EM QUADRINHOS 2.....	135
FIGURA 12 – HISTÓRIA EM QUADRINHOS 3.....	136
FIGURA 13 – HISTÓRIA EM QUADRINHOS 4.....	137
FIGURA 14 – HISTÓRIA EM QUADRINHOS 5.....	138
FIGURA 15 – LISTA DE EMOJIS MUITO UTILIZADOS NAS REDES SOCIAIS.....	138
FIGURA 16 – CONTINENTE AMERICANO.....	141
FIGURA 17 – ARANHA.....	141
FIGURA 18 – OBJETO NÃO IDENTIFICADO.....	141
FIGURA 19 – GEOMÉTRICOS.....	141
FIGURA 20 – CARTAZES.....	142
FIGURA 21 – BICHO.....	142
FIGURA 22 – CIDADES.....	142
FIGURA 23 – DOG.....	142
FIGURA 24 – ÁGUAS.....	144
FIGURA 25 – FADA.....	145
FIGURA 26 – FRIENDS.....	145
FIGURA 27 – TORRE.....	145

FIGURA 28 – CIDADE.....	145
FIGURA 29 – CONTINENTE AMERICANO.....	147
FIGURA 30 – MARTELOS DO THOR.....	147
FIGURA 31 – UAUUUU.....	150
FIGURA 32 – TUDO GUARDADO.....	151
FIGURA 33 – QUANTOS ANOS TEM?.....	151
FIGURA 34 – FRAGMENTO DE CARTA 1.....	153
FIGURA 35 – CARTA 2.....	153
FIGURA 36 – FRAGMENTO DE CARTA 3.....	154
FIGURA 37 – FRAGMENTO DE CARTA 4.....	155
FIGURA 38 – FRAGMENTO DE CARTA 5.....	155
FIGURA 39 – FRAGMENTO DE CARTA 6.....	156
FIGURA 40 – FRAGMENTO DE CARTA 7.....	157
FIGURA 41 – FRAGMENTO DE CARTA 8.....	157
FIGURA 42 – MAPA DE VISITAÇÃO, VISITA 2 MON.....	159
FIGURA 43 – BURBURINHO NO MUSEU, VISITA 2 MON.....	160
FIGURA 44 – VESTIMENTAS (EXPOSIÇÃO ÁSIA: A TERRA, OS HOMENS, OS DEUSES).....	167
FIGURA 45 – NAT, GUARDIÃO, SÉCULO XX (EXPOSIÇÃO ÁSIA: A TERRA, OS HOMENS, OS DEUSES).....	167
FIGURA 46 – CAVALO (OBJETO TUMULAR).....	168
FIGURA 47 – BURRO (FILME SHREK).....	168
FIGURA 48 – EFIGÊNTIA ROLIM CONTANDO HISTÓRIAS.....	168
FIGURA 49 – PRINT DE TELA MUSEU NACIONAL DEL PRADO.....	173
FIGURA 50 – PRINT DE TELA, MUSEU OSCAR NIEMEYER.....	174
FIGURA 51 – VENEZA (2014), VIK MUNIZ, DA SÉRIE POST CARDS.....	184

LISTA DE FOTOGRAFIAS

FOTOGRAFIA 1 – COLEÇÃO LEGO MINIFIGURES (A) DO ALUNO 1.....	40
FOTOGRAFIA 2 – COLEÇÃO LEGO MINIFIGURES (B) DO ALUNO 1.....	41
FOTOGRAFIA 3 – COLEÇÃO LEGO MINIFIGURES (C) DO ALUNO 1.....	41
FOTOGRAFIA 4 – COLEÇÃO CARROS DE METAL DA ALUNA 1.....	42
FOTOGRAFIA 5 – ÁLBUM DE TAZOS DO ALUNO 2.....	43
FOTOGRAFIA 6 – FOLHAS PLÁSTICAS ACONDICIONANDO TAZOS DO ALUNO 2.....	44
FOTOGRAFIA 7 – ÁLBUM COPA DO MUNDO 2018 DO ALUNO 2.....	44
FOTOGRAFIA 8 – COLEÇÃO PAPEL DE CARTA (A).....	46
FOTOGRAFIA 9 – COLEÇÃO PAPEL DE CARTA (B).....	46
FOTOGRAFIA 10 – COLEÇÃO PAPEL DE CARTA (C).....	47
FOTOGRAFIA 11 – COLEÇÃO PAPEL DE CARTA (D).....	47
FOTOGRAFIA 12 – COLEÇÃO PAPEL DE CARTA (E).....	47
FOTOGRAFIA 13 – COLEÇÃO PAPEL DE CARTA (F).....	48
FOTOGRAFIA 14 – SPIDER ARANHA (LOUISE BOURGEOIS).....	120
FOTOGRAFIA 15 – SELETA (RAUL MOURÃO).....	121
FOTOGRAFIA 16 – PERNAS (GERALDO LEÃO) 80 X 39 X 171 CM, BRONZE, TERRA E AÇO INOXIDÁVEL, COLEÇÃO DO ARTISTA.....	122
FOTOGRAFIA 17– VASE, PEACE SERIES; WORLD OF FAIRY TALE (LI HONGBO).....	123
FOTOGRAFIA 18 – DETALHE DA OBRA DE LI HONGBO.....	123
FOTOGRAFIA 19 – ALL THAT IS UNKNOWN (JAMES WEBB).....	125
FOTOGRAFIA 20 – ETIQUETA DA OBRA.....	126
FOTOGRAFIA 21 – LANDSCAPE MANUAL (LI BANGYAO), 2001-2018, DIMENSÕES VARIÁVEIS.....	127
FOTOGRAFIA 22 – MARAT SEBASTIÃO (VIK MUNIZ).....	128
FOTOGRAFIA 23 – LIXÃO DE GRAMACHO (VIK MUNIZ).....	128
FOTOGRAFIA 24 - TÚNEL DE ACESSO À TORRE DO OLHO.....	131
FOTOGRAFIA 25 – PAREDE ENVIDRAÇADA DO OLHO.....	131
FOTOGRAFIA 26 – INSTALAÇÃO DA XIV BIENAL.....	132
FOTOGRAFIA 27 – YOU ARE STILL ALIVE (VICTOR ARRUDA).....	162

FOTOFRAFIA 28 – INTERAGINDO COM A OBRA (ALUNO 2, VISITA 2 MON).....	163
FOTOGRAFIA 29 – DETALHE DA CENA (ALUNO 2, VISITA 2 MON).....	163
FOTOGRAFIA 30 – INTERAGINDO COM A OBRA DETETIVE.....	164
FOTOGRAFIA 31 – REPRODUZINDO A OBRA HEART EXPOSED.....	165
FOTOGRAFIA 32 – LOCAL PREDILETO, OBRA DO ARTISTA DANIEL CANOGAR.....	165
FOTOGRAFIA 33 – TOUR VIRTUAL MON A, ENCONTRO 9.....	175
FOTOGRAFIA 34 – TOUR VIRTUAL MON B, ENCONTRO 9.....	175
FOTOGRAFIA 35 – ROTEIRO DE VISITA AO MON 1.....	177
FOTOGRAFIA 36 – ROTEIRO DE VISITA AO MON 2.....	178
FOTOGRAFIA 37 – ROTEIRO DE VISITA AO MON 3.....	178
FOTOGRAFIA 38 – EXPOSIÇÃO LUZ ≈ MATÉRIA.....	183
FOTOGRAFIA 39 – RIO DE JANEIRO (2004) VIK MUNIZ.....	183
FOTOGRAFIA 40 – OBRA DA XIV BIENAL, VISITA 3 MON.....	185
FOTOGRAFIA 41 – OBRA A PROSA DO MUNDO III (2001) DE LÍGIA BORBA, VISITA 3 MON.....	187
FOTOGRAFIA 42 – GENESIS (2019) DO ARTISTA ZHANG DAN.....	188
FOTOGRAFIA 43 – OBRA “VASE, PEACE SERIES: WORLD OF FAIRY TALE, DO ARTISTA LI HONGBO.....	189
FOTOGRAFIA 44 – ALL THAT IS UNKNOWDON (2016) DO ARTISTA JAMES WEBB.....	189

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – VISITA DE CAMPO (A).....	55
QUADRO 2 – VISITA DE CAMPO (B).....	56
QUADRO 3 – CONHECE UM MUSEU (A).....	59
QUADRO 4 – CONHECE UM MUSEU (B).....	60
QUADRO 5 – LUGARES QUE COSTUMAM VISITAR.....	63
QUADRO 6 – VISITOU ALGUM MUSEU COM A FAMÍLIA.....	65
QUADRO 7 – O QUE PODEMOS ENCONTRAR EM UM MUSEU.....	66
QUADRO 8 – JÁ VISITOU ALGUM MUSEU DE ARTE.....	69
QUADRO 9 – ATIVIDADES FORA DA ESCOLA.....	70
QUADRO 10 – O QUE PODE SER ESSE LUGAR (A).....	73
QUADRO 11 – O QUE PODE SER ESSE LUGAR (B).....	75
QUADRO 12 – FORMAS DE COMPREENSÃO DA EXPERIÊNCIA ESTÉTICA.....	159
QUADRO 13 – CONEXÕES ENTRE OS ESTÁGIOS I E II.....	169
QUADRO 14 – CONEXÕES ENTRE OS ESTÁGIOS III E IV.....	171
QUADRO 15 – CONEXÕES ENTRE O ESTÁGIO V.....	172
QUADRO 16 – CRITÉRIOS PARA QUALIFICAR A EXPERIÊNCIA ESTÉTICA.....	186

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 – VISITA DE CAMPO (A).....	55
GRÁFICO 2 – VISITA DE CAMPO B.....	56
GRÁFICO 3 – CONHECE UM MUSEU (A).....	60
GRÁFICO 4 – CONHECE UM MUSEU (B).....	60
GRÁFICO 5 – LUGARES QUE COSTUMAM VISITAR.....	64
GRÁFICO 6 – VISITOU ALGUM MUSEU COM A FAMÍLIA.....	65
GRÁFICO 7 – O QUE PODEMOS ENCONTRAR EM UM MUSEU.....	67
GRÁFICO 8 – JÁ VISITOU ALGUM MUSEU DE ARTE.....	69
GRÁFICO 9 – ATIVIDADES FORA DA ESCOLA.....	71
GRÁFICO 10 – O QUE PODE SER ESSE LUGAR (A).....	74
GRÁFICO 11 – O QUE PODE SER ESSE LUGAR (B).....	76

LISTA DE SIGLAS

ALEP – Assembleia Legislativa do Estado do Paraná
APMF – Associação de Pais, Mestres e Funcionários
BDTD – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações.
BRICS – Brasil, Rússia, Índia, China, África do Sul
CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
DDFEM – Departamento de Difusão, Fomento e Economia dos Museus
DEARTES – Departamento de Artes da Universidade Federal do Paraná
EJA – Educação de Jovens e Adultos
EMBAP – Escola de Música e Belas Artes do Paraná
IBRAM – Instituto Brasileiro de Museus
IEP – Instituto de Educação do Paraná
IPEA – Instituto de Pesquisa Econômica e Aplicada
IPHAN – Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional
LILACS – Literatura Latino-Americana e do Caribe em Ciências da Saúde
MAC-PR – Museu de Arte Contemporânea
MAP – Museu de Arte do Paraná
MON – Museu Oscar Niemeyer
MUPA – Museu Paranaense
MUSA – Museu de Arte da Universidade Federal do Paraná
PEPSIC – Portal de Periódicos Eletrônicos de Psicologia
PNE – Pessoas com Necessidades Especiais
PNM – Política Nacional de Museus
PPP – Projeto Político Pedagógico
PTD – Plano de Trabalho Docente
REDIB – Red Iberoamericana de Innovación y Conocimiento Científico
SCIELO – Biblioteca Eletrônica Científica On-line
SEEC – Secretaria de Estado da Cultura
SESC – Serviço Social do Comércio
TI – Teoria da Imitação
UFPR – Universidade Federal do Paraná

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	20
2 ENCONTRO COM A ARTE	38
2.1 A IDEIA DE COLEÇÃO	38
2.2 A BUSCA PELA ARTE MUSEAL POR MEIO DE QUESTIONÁRIO	54
2.3 A PREPARAÇÃO DA VISITA AO MUSEU	78
2.3.1 Museu Oscar Niemeyer – MON	78
2.3.2 Bienal Internacional de Arte Contemporânea de Curitiba	85
2.3.3 Mediações e seus processos: arte e cultura	87
2.3.4 Experiência estética	98
3 UMA VIAGEM CULTURAL	109
3.1 DESBRAVADORES DE MUSEU	109
3.1.1 Primeira visita ao Museu Oscar Niemeyer	110
3.1.2 Visitando o museu	118
3.2 O REGISTRO DA VISITA EM FORMA DE HQs	133
3.3 ARTE REUNIDA EM FOTOGRAFIAS	140
3.4 A ARTE EM FORMA DE ESCRITA – CARTAS	152
3.5 CAÇA AO TESOURO	158
3.6 A VISITAÇÃO VIRTUAL AO MUSEU	173
3.7 A ROTEIRIZAÇÃO DA VISITA DOS PAIS AO MUSEU	176
3.8 O ENCONTRO DAS MÃES COM O MON – EMOÇÕES	179
3.8.1 De volta à escola	191
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS	194
REFERÊNCIAS	201
APÊNDICE 1 – QUESTIONÁRIO	210
APÊNDICE 2 – MAPA DE VISITAÇÃO	212
ANEXO 1 – TCLE	213
ANEXO 2 – TALE	215
ANEXO 3 – ENCARTE DA 14ª BIENAL INTERNACIONAL DE ARTE CONTEMPORÂNEA DE CURITIBA	217
ANEXO 4 – HQS DOS ESTUDANTES	220
ANEXO 5 – FOTOGRAFIAS DOS ESTUDANTES	229

1 INTRODUÇÃO

Desempenhar um papel na área da Educação Básica requer uma série de componentes teóricos sobre a disciplina específica de atuação e componentes práticos, como conhecimento de metodologias e didáticas de ensino. O(A) professor(a) precisa entender o desenvolvimento da criança e do adolescente, entre outras questões, mas todo esse conjunto de fatores e saberes não é suficiente numa sala de aula, pois, para despertar o interesse dos(as) estudantes, o(a) professor(a) torna-se um(a) encantador(a) de almas, e cativá-las não é tarefa fácil. O primeiro dia de aula em uma turma são mais de trinta pares de olhos que fazem uma leitura da professora, ao indagarem: Quem é a figura? E emitem seus comentários imediatamente: “Olha a roupa dela! Não gosto da matéria dela! Meu irmão já teve aula com ela!” Como desmistificar essa figura que acaba de adentrar na sala? Essa experiência, às vezes assustadora e outras engraçada, faz parte do ofício do magistério e é desafiante, porém, quando a professora consegue encantar os(as) educandos(as), ela se torna menos árdua. Mas para encantar é preciso encantar-se primeiro. Nenhum(a) docente conseguirá convencer o(a) educando daquilo que nem ele(a) acredita.

Eu me encantei com a mística da educação atuando com projetos de arte em escolas de Educação Infantil entre os anos de 2003 e 2005. O que inicialmente era algo esporádico e talvez passageiro tornou-se um amor para o resto da vida e me levou a buscar a graduação em Licenciatura em Artes Visuais, na Faculdade de Artes do Paraná (UNESPAR – Campus II – FAP), curso que concluí em 2009. A atuação em sala de aula concomitante ao curso de graduação foi ainda mais enriquecedora na minha formação, pois permitiu que os conceitos aprendidos na faculdade fossem aplicados, questionados, elaborados e reelaborados.

Tive oportunidade de desenvolver a pesquisa na graduação envolvendo questões pertinentes à visita ao museu, mais precisamente a aula preparatória à visita, o que resultou no Trabalho de Conclusão de Curso intitulado “A caminho do museu: a preparação na escola de visitas a espaços expositivos”, sob a orientação do professor Luciano Parreira Buchmann (STOLF, 2009).

Em 2009, último ano da faculdade, iniciei meu trabalho na Rede Pública Estadual do Paraná, na qual leciono a disciplina de arte. Foi quando tive contato

com estudantes do Ensino Fundamental – séries finais e Ensino Médio, além de ter atuado com a modalidade EJA (Educação de Jovens e Adultos). Esses dez anos de trabalho em sala de aula possibilitaram a observação dos(as) estudantes durante as diversas atividades realizadas nas aulas de arte, tudo em meio a trabalhos teóricos e práticos, projetos institucionais e interdisciplinares.

Nos anos que se seguiram, cada turma que marcava minha trajetória me trazia novos questionamentos a respeito da Arte, do ensino da Arte, o que me fez indagar: Como conseguir manter-me encantada com isso? Assim veio a necessidade de cursar especializações, como a do Ensino da Arte e da Educação Especial e Inclusiva realizadas em 2012 e 2018, respectivamente.

Em meio a isso tudo, busquei proporcionar aos(às) alunos(as) experiências variadas com o estudo da arte. Assim, entre aulas teóricas e práticas, tentei valorizar a prática deste estudante permitindo a ele que construísse novas proposições a partir de uma proposta inicial de atividade. Quando um(a) estudante dizia “tive uma ideia sobre aquela atividade” ou “posso fazer da tal maneira”, acolhia a ideia. Enquanto os(as) estudantes preocupavam-se com a nota, já que estabelecia critérios de avaliação, uma formalidade escolar, eu estava mais preocupada com a possibilidade deles(as) conseguirem ir além da proposta, usando seu repertório, sua criticidade sobre aquilo que inicialmente era a ideia de uma atividade.

Dentre as práticas metodológicas, as aulas de campo fizeram e fazem parte da minha trajetória. Idas ao museu, parques, centros históricos, enfim, qualquer saída da escola é passível de se elencar, construir, significar e ressignificar a arte. Uma preocupação tornou-se constante nessas aulas, comecei a me questionar de que maneira toda essa prática das aulas de arte se tornava importante para o(a) estudante, será que é possível vencer a barreira da avaliação, que, muitas vezes, parece mais importante que o aprendizado propriamente dito? Será que as aulas de arte na escola são suficientes para proporcionar essa vivência com a arte que desejo que eles tivessem, isto é, será que consigo proporcionar uma experiência estética aos(às) alunos(as)?

Essas inquietações me fizeram entender que a experiência estética, a qual eu desejava que eles vivenciassem, poderia acontecer dentro e fora da escola em projetos disciplinares e interdisciplinares. Um momento marcante foi o projeto de educação patrimonial proporcionado pelo Sesc-Paço da Liberdade,

no qual participei com os alunos(as) durante quatro anos consecutivos. No projeto eles(as) aprendiam noções básicas de fotografia além de elementos históricos importantes da cidade de Curitiba, em especial do Paço da Liberdade. Em seguida, exercitavam na prática os estudos de fotografia, fazendo registros do edifício do Paço e seu entorno. Após seleção das fotografias, registradas pelos(as) estudantes, uma a duas fotos de cada um(a) eram reproduzidas em pranchas de cerca de 50 centímetros e expostas na escola. Esse projeto foi um determinante na ideia da experiência estética proporcionada aos(às) estudantes. Através dele, realizei um projeto de iniciação científica que já fazia parte do Projeto Político Pedagógico da escola, e os resultados foram registrados em artigo publicado numa revista com distribuição dentro da própria instituição de ensino.¹

A ideia agora, era como levar a construção desse olhar atento e curioso para o museu, como instigar a inquietude que nos leva a paradoxalmente permanecer diante de uma obra de arte? As reflexões acerca da visita ao museu povoavam meus pensamentos: Por que levamos nossos educandos ao museu? O que de significativo esta experiência realmente pode trazer para eles? O que na visita ao museu pode ser provocador de uma experiência estética? Muitas vezes, na posição de mediadora, ao levá-los ao museu, tive dúvida de como conduzir essa visita de modo que gostem e se sintam realizados. Indagações que me conduziram a encaminhar um projeto para o programa de mestrado em 2018, com o título inicial “Museu: uma experiência além dos muros da escola”.

A pesquisa foi realizada com uma turma do 7º ano do ensino fundamental, em um Colégio Estadual no município de Curitiba-PR. A escola atende aproximadamente 1600 alunos – nos períodos da manhã 600 alunos, tarde 600 alunos e noite 400 alunos – nas modalidades Ensino Fundamental, as séries finais de 6º ao 9º ano, Ensino Médio (1º, 2º e 3º ano) e Educação de Jovens e Adultos (EJA). Observando o Projeto Político Pedagógico (PPP) do colégio, a maioria dos(as) estudantes reside nas proximidades da escola ou em bairros próximos a ela, localizados no município de Curitiba e de São José dos Pinhais.

¹ A Revista PIC – Projeto de Iniciação Científica – 2012, pode ser encontrada no acervo da biblioteca do Colégio Estadual Professor Júlio Mesquita, em Curitiba, Paraná

No ano de 2019, a escola apresentava um quadro de profissionais que englobavam: 80 professores, 9 pedagogas, 1 diretor, 2 vice-diretoras, 20 funcionários agentes educacionais I – serviços gerais, inspetores e cozinheiras e 12 agentes educacionais II – administrativos, biblioteca, secretaria e laboratório de informática.

O colégio possui para atendimento dos(as) estudantes a seguinte infraestrutura: 18 salas de aula, 1 sala de apoio para 6º ano, 1 sala de professores, 1 auditório, 1 sala de direção, 1 secretaria, 1 sala para equipe pedagógica, 1 sala multifuncional, 1 sala de informática, 1 laboratório de Biologia e Química, 1 sala para distribuição do programa do leite, 1 cozinha, 1 cantina da Associação de Pais, Mestres e Funcionários (APMF), 1 refeitório, circulação interna coberta, pátio interno descoberto, 1 quadra poliesportiva coberta, 1 quadra poliesportiva descoberta, 1 pátio coberto com mesas e banquinhos, 1 banheiro masculino (quadra), 1 banheiro feminino (quadra), 2 banheiros femininos para professoras, 2 banheiros masculinos para professores, 2 banheiros masculinos para alunos, 2 banheiros femininos para alunas, 1 almoxarifado para materiais diversos, 1 almoxarifado para Educação Física, 1 cozinha para funcionários, 1 despensa para merenda, estacionamento interno e biblioteca. A escola não dispõe de sala ambiente de arte.

Os participantes selecionados para a pesquisa foram 36 estudantes de ambos os sexos (14 alunos e 22 alunas), devidamente matriculados no 7º ano do Ensino Fundamental, no período vespertino, na faixa etária entre 11 e 13 anos. Após a aplicação do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para os pais ou responsáveis dos(as) estudantes (Anexo 1) e do Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) para os(as) estudantes (Anexo 2), ambos exigidos pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP); sendo que, do montante inicial, 28 estudantes (18 meninas e 10 meninos) foram autorizados pelos pais ou responsáveis e aceitaram participar da pesquisa.

O fator relevante para a escolha do 7º ano do Ensino Fundamental é o fato da pesquisadora ser professora dessa turma, e estar acompanhando o encaminhamento metodológico e o desenvolvimento dos participantes dessa classe desde a série anterior (6º ano), cursado no ano de 2018 na mesma escola. As demais turmas do 7º ano do período vespertino foram excluídas, pois não

faziam parte daquelas designadas para essa pesquisadora, e a turma de 7º ano matutino, embora tivesse a pesquisadora como professora, fazia parte de um projeto interdisciplinar acordado em reunião do colegiado no início do ano.

A metodologia proposta para essa pesquisa se constituiu pelo desenvolvimento de uma sequência didática realizada em 12 encontros. Nove deles na escola, com aproximadamente 50 minutos cada – sendo que o primeiro encontro, inicialmente planejado para acontecer no período de uma aula (50 minutos) estendeu-se para duas aulas, devido a participação dos(as) estudantes. Três encontros em visitas ao museu, de 2 horas e 30 minutos cada – totalizando 15 horas e 50 minutos de atividades com os(as) estudantes. A sequência didática foi planejada anteriormente ao início da pesquisa de campo, em virtude da submissão ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP). Os conteúdos elencados contemplam diferentes linguagens e práticas que permeiam o ensino de artes, desde a história em quadrinhos até a elaboração de textos, incluindo aula expositiva e aula de campo, no caso, a visita ao museu.

A sequência didática foi elaborada com base no Plano de Trabalho Docente (PTD) da pesquisadora, que também é a professora de arte da turma selecionada para a realização da pesquisa, sendo assim as atividades compunham o sistema de avaliação da disciplina. Aos(às) estudantes que não foram autorizados a participar da pesquisa pelos pais ou responsáveis, as atividades foram disponibilizadas como atividades avaliativas, não sendo considerado esse material como coleta de dados.

Para a elaboração das atividades, foram respeitadas as Diretrizes Curriculares da Educação Básica – Arte², que regem o ensino nas escolas conveniadas à Rede Pública Estadual do Paraná. O Plano de Trabalho Docente passou pelo crivo da equipe pedagógica do colégio e foi aplicado após a sua aprovação.

Todas as atividades realizadas em sala de aula, que antecederiam ou precediam as visitas ao museu, foram planejadas de acordo com o tempo e os espaços disponíveis no colégio, isto é, respeitando o tempo de cada aula que é de 50 minutos, distribuídas em duas aulas semanais. Os espaços disponibilizados no colégio foram a sala de aula, o auditório e o pátio coberto.

² Para saber mais verificar o documento da Diretrizes Curriculares da Educação Básica. Disponível em: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/diretrizes/dce_arte.pdf>.

A pesquisadora defende a ideia de que a aula preparatória à visita ao museu é importante no sentido de aparelhar os(as) estudantes para todo o universo que encontrarão no local (STOLF, 2009), reiterando as colocações de Buchmann (2004) que comenta essa aula que antecede à visita, ao mencionar: “é na escola onde as informações sobre o que se verá no museu precisam aparecer, o encontro com a arte precisa ser explorado de outro modo. Não é hora de dizer sobre a arte, mas de ouvir sobre o olhar do outro.” (BUCHMANN, 2004, s.p.). A preparação do(a) professor(a) é o ponto-chave nesse processo de mediação do conhecimento sobre arte, visto que as Diretrizes Curriculares do Estado do Paraná também preveem o trabalho do docente como ferramenta que instrumentaliza os(as) estudantes para a experiência estética com as obras de arte.

O trabalho do professor é de possibilitar o acesso e mediar a percepção e apropriação dos conhecimentos sobre arte, para que o aluno possa interpretar as obras, transcender aparências e apreender, pela arte, aspectos da realidade humana em sua dimensão singular e social. (PARANÁ, 2008, p. 71).

Como parte desse processo docente de instrumentalizar os(as) alunos(as) antes do início da pesquisa, estudamos as linguagens artísticas, incluindo desenho, pintura, escultura e instalação, conforme Plano de Trabalho Docente, e seguindo os conteúdos do livro didático adotado no colégio para o 7º ano³. Esses estudos também os auxiliaram no transcorrer das visitas ao museu.

A referida pesquisa possui abordagem qualitativa, uma vez que não buscará levantar dados estatísticos. Os dados descritivos a serem analisados serão obtidos em contato direto da pesquisadora com os(as) participantes da pesquisa.

A construção dos dados deu-se de forma empírica, por meio de análise documental, elaboração e implementação da sequência didática, observação dos(as) estudantes ao longo dessas aulas, registro das aulas em áudio e vídeo, coleta de materiais produzidos pelos(as) alunos(as), detalhados a seguir:

a) Análise documental:

³ FERRARI, S. S. U. et al. **Por toda parte – 7º ano**. 2. ed. São Paulo: FTD, 2018.

Foram analisadas as Diretrizes Curriculares da Educação Básica do Estado do Paraná, no que se refere aos objetivos contemplados e propostas apresentadas. Além de uma revisão bibliográfica sobre o tema proposto na pesquisa.

b) Elaboração da sequência didática:

A temática da sequência didática é “A experiência estética por meio da fruição dos objetos encontrados no museu e seu entorno”. Os conteúdos abordados incluem as visitas ao museu de arte e leitura crítica de imagens, bem como a elaboração de atividades que desenvolvem a reflexão acerca da fruição com as obras. Para tanto, foram realizadas três visitas ao museu, antecedidas de estudos e sucedidas de atividades.

c) Implementação da sequência didática:

A proposta foi implementada pela professora efetiva da turma investigada e contempla o desenvolvimento dos conteúdos, por meio de diferentes linguagens e práticas, que permeiam o ensino de artes. A sequência didática constitui-se de 12 encontros: 9 encontros em sala de aula, de aproximadamente 50 minutos cada, e 3 encontros em visitas ao museu, de 2 horas e 30 minutos cada; totalizando 15 horas e 30 minutos de atividades com os(as) estudantes.

d) Observação dos(as) estudantes ao longo dessas aulas:

Foi realizado o registro escrito do comportamento dos(as) alunos(as), dos comentários orais, de suas expressões faciais e corporais.

e) Registro das aulas em áudio e vídeo:

Também foi realizada a filmagem das aulas para complementação dos registros escritos.

f) Coleta de materiais produzidos pelos(as) estudantes:

Ao longo da implementação da sequência didática os(as) alunos(as) produziram registros, os quais serão analisados, sendo que o acesso a todos os materiais a serem utilizados para análise ficará restrito à equipe de

pesquisadores As transcrições de dados, vídeos, questionários e propostas didáticas aplicadas, serão guardadas pelo tempo previsto na Resolução n. 466/2012 (CNS) e posteriormente destruídas.

Menga Lüdke e Marli André (1986) afirmam que, para realizar uma pesquisa, se faz necessário confrontar dados e informações coletadas durante sua realização, com conhecimentos teóricos sobre o assunto em questão, processo que implica em trabalho de organização. Assim a coleta de dados para posterior análise não se mostra diferente disso. Esta pesquisa apresenta uma série de materiais coletada e desenvolvida no decorrer da sequência pedagógica, proposta pela professora-pesquisadora, a saber: preenchimento de questionário (APÊNDICE 1), criação de história em quadrinhos, álbum virtual, bem como, escrita de carta convite e roteiro de visita ao museu. A pesquisa ainda contou com registros fotográficos, de vídeo e áudio feitos pela pesquisadora, além de um diário de bordo, contendo anotações e percepções da pesquisadora durante a aplicação da sequência didática.

Os dados foram analisados, utilizando como parâmetros os cinco estágios estéticos de Abigail Housen (2011), a serem detalhados no tópico 3.5 “À procura da arte museal”, que buscará localizar como os(as) estudantes se inserem nesses estágios, o que em hipótese atenderá ao estágio narrativo e/ou construtivo, pois a autora afirma que: “nos nossos estudos da resposta estética em museus e escolas encontramos predominantemente observadores adultos do Estágio II ou perto dele.” (HOUSEN, 2011, p. 160). Também serão utilizados os estudos de Dimitry Leontiev (s/d apud FROIS, 2011) e César Guimarães (2006), o primeiro estabeleceu estratégias para a experiência estética, enquanto o último elenca atitudes do observador para que ela aconteça. Contribui para a análise ainda Monroe Beardsley (1982), que elenca cinco critérios para qualificar a experiência estética.

Também será observado na análise de dados se os elementos da cultura visual permearão as narrativas visuais, orais e textuais produzidas pelos(as) estudantes, ou seja, narrativas cujo repertório imagético se expandem do universo exclusivo da arte. De acordo com Fernando Hernández (2000), a educação escolar em arte precisa fazer o cruzamento de olhares do passado, criando relações em relação à época e à sociedade em que se inserem, dessa maneira os objetos adquirem sentido pela experiência estética. Sobre essas

relações do espectador com os objetos de diferentes épocas, o autor comenta que:

A partir dessa aproximação, a cultura aparece como um sistema organizado de significados e símbolos que guiam o comportamento humano, permitindo-nos definir o mundo, expressar nossos sentimentos e formular juízos. [...] Essa operação tem sido realizada dissolvendo os critérios estéticos de gosto com os quais se configurou a categoria cultural de Arte no século XVIII (vinculada à beleza, à transcendência, ao gênio, à unicidade, etc.). Isso nos conduz à proposição de que essa categoria se inclua atualmente em outra que, em princípio, denominamos cultura visual, (HERNÁNDEZ, 2000, p. 128-129).

Em hipótese, os(as) alunos(as) seguem os padrões de gosto relacionados a cultura visual, trazendo como referência imagens e modos de ver que remetem ao seu cotidiano, e não necessariamente se ajustam a ideia de beleza ou de genialidade atribuída a arte ou ao artista. Assim, esta pesquisa tem o objetivo de investigar quais objetos causam interesse durante as visitas ao Museu de Arte, no caso o Museu Oscar Niemeyer, subsidiadas pelas aulas de arte e conduzem à experiência estética de estudantes do 7º ano do Ensino Fundamental II, de uma escola da Rede Estadual na cidade de Curitiba.

A pesquisa, ainda, apresenta alguns objetivos específicos que buscamos atender: verificar junto aos(as) estudantes, em diálogo com a professora e familiares, quais espaços de cultura lhes são acessíveis e de pertencimento, bem como compreender que em um museu de arte não apenas as obras de arte podem ser alvo da experiência estética, mas outras materialidades que compõem esse espaço e seu entorno, em que a beleza seja um fator de destaque para eles(as), além do interesse pela arquitetura do museu (torre do “Olho”, piso de vidro); elaborar e aplicar encaminhamentos pedagógicos para verificar a relação entre a teoria e a prática no ensino de artes, por meio da fruição dos objetos encontrados no museu e seu entorno, em acordo com os estágios estéticos de compreensão da arte; bem como realizar mediações das exposições do MON, especialmente, das obras da XIV Bienal Internacional de Arte Contemporânea de Curitiba, a fim de facilitar a experiência estética.

Assim, observamos que desenvolver pesquisa a respeito da experiência estética é relevante no sentido de que a arte pode ser usada como instrumento de humanização do sujeito, o que nos faz concordar com Gabriela Salles Argolo

(2005), para quem a arte se comunica com uma linguagem própria, isto é, a linguagem da humanidade, que se amplia e se enriquece ao longo da nossa história. A arte comunica e representa a maneira como a humanidade ampliou sua sensibilidade, sua consciência e seu entendimento sobre o mundo. A autora ainda nos fala que a inquietação provocada pela obra de arte, em virtude dos sentidos que se atribuem em contato com ela, diz respeito à necessidade que o homem tem de compreender o que está a sua volta, o que faz parte de suas experiências de vida como ser singular e único.

Esta pesquisa também é relevante em acordo com as colocações de Maria Isabel Leite (2005), que apresenta a arte como um sistema de manifestações e códigos que se interpenetram e se recodificam a cada momento. A arte permite ao sujeito um olhar único do mundo e uma maneira singular de significá-lo, que atua como uma reação emocional e conceitual à vida. Leite (2005) complementa dizendo, e concordamos com a sua fala, “o que vigora, hoje, na arte não é apenas o conhecimento sensível ou mesmo a beleza – é a inteireza, a significação. É um campo privilegiado da experiência estética”. (LEITE, 2005, p. 23).

Então, oportunizar o contato dos(as) estudantes com o espaço do museu de arte mostra-se uma estratégia importante para o desenvolvimento da sua compreensão estética e formação do sujeito fruidor, como menciona Marcos Villela Pereira (2012), além de lhes proporcionar uma experiência que não é possível vivenciar na escola. O contato direto com as obras de arte e outros objetos abrigados no Museu Oscar Niemeyer amplia seu repertório cultural.

Partimos da hipótese, que muitos fatores podem influenciar essa experiência estética no museu de arte, como o espaço amplo (salas, rampas e escadas), tudo diferente daquilo que costumam encontrar na escola; a iluminação aplicada a esses espaços ou a temperatura controlada dos ambientes poderão chamar a atenção dos(as) estudantes; além das questões que envolvem diretamente a obra de arte – dimensão, percepção das cores, tridimensionalidade etc.

Considerando a idade dos(as) estudantes desta pesquisa, que tem entre 11 e 13 anos, bem como a interação com os(as) colegas, professores(as) e familiares, planejamos uma sequência didática em arte, totalizando 12

encontros, que visam a proporcionar relações que envolvam o saber cultural, artístico e estético dos(as) discentes, por meio de diferentes estratégias.

Dessa maneira, o presente projeto inserido no Programa de Pós-Graduação em Educação: Teoria e Prática de Ensino, da Universidade Federal do Paraná (UFPR), na linha de pesquisa “Teorias e Práticas de Ensino na Educação Básica” propõe um estudo tanto do ensino quanto da aprendizagem em arte no contexto da cultura visual, a partir de visitas escolares ao museu de arte. Esta pesquisa é importante pelo fato de trazer contribuições para outras áreas desse nível de educação: fundamental – séries finais, ao estabelecer conexões entre saberes que envolvem experiências artísticas e estéticas com os saberes escolares e culturais. Sua importância também se justifica por proporcionar reflexões sobre arte, resultantes dos processos de ensino por meio de estudo das práticas escolares, e com isso desenvolver a capacidade crítica e criativa dos(as) alunos(as) atrelada aos pressupostos teóricos da cultura visual.

Esperamos, com os resultados deste estudo, apontar articulações teóricas e práticas para futuras propostas de trabalho no dia a dia da escola, considerando que:

- a educação estética como possibilidade de expandir o repertório artístico e cultural dos(as) alunos(as), cujos estágios estéticos de compreensão artística revelam suas visualidades sobre arte e cultura, conexos aos contextos sociais em que estão inseridos.
- a escola, a professora como mediadora, através das visitas escolares em museus de arte e da vivência como mediadores dos estudantes, possibilitarão o acesso aos bens culturais abrigados no museu.

As visitas escolares em museus de arte organizadas pelos(as) professores(as) buscam proporcionar aos(as) estudantes experiências estéticas, contudo, é possível que tal fato não se concretize em todas as visitas ou com todos os(as) estudantes. Notamos que as conclusões encontradas por Pierre Bourdieu e Alain Darbel (2016) em suas pesquisas sobre a visita nos museus europeus, em meados da década de 1960, podem ser pertinentes aos dias de hoje, pois, ainda temos a compreensão do museu de arte como um espaço para poucos, já que o número de pesquisas que abordam experiência estética em museus especialmente quando se fala da realidade brasileira é pequena.

Algumas hipóteses foram delineadas com base nos estudos preliminares de autores e autoras que fundamentam esta pesquisa, bem como pela prática docente da pesquisadora:

- Os(as) estudantes ou seus familiares identificarão o museu de arte como um espaço que oferece cultura e lazer. Em hipótese, o museu visto, não apenas como espaço de arte, particulariza a vivência dos(as) alunos(as) no MON.
- Os objetos de apreciação estética, isto é, os que despertam interesse dos(as) estudantes em hipótese, não serão apenas as obras de arte abrigadas nos espaços expositivos do museu. O interesse poderá ser pela arquitetura ou pelo passeio ou por outros objetos do entorno do museu etc.
- Os(As) estudantes e demais participantes, envolvidos nas visitas ao MON, mesmo sendo moradores da periferia de Curitiba, perceberão sua pertença a esse espaço em função da valorização de sua percepção sobre os objetos e imagens lá encontrados.

Ao realizar um levantamento de estudos científicos nos bancos de teses e dissertações foram encontrados poucos estudos a respeito. Na busca pela plataforma da Capes⁴, ao se utilizar o descritor “experiência estética” foram encontrados 8618 artigos, porém, ao fazer uma busca avançada na qual se utilizou também o descritor “experiência estética”, acrescido do descritor “museu”, o número de artigos encontrados reduziu para 317. Além disso, depois da busca pelos descritores, quando se utilizaram filtros: 1) artigos publicados nos últimos cinco anos, 2) espanhol, 3) português; notamos que restaram 43 artigos, sendo que desses, 42 foram descartados pela leitura do título, restando um artigo que foi selecionado também pelo resumo, é ele: “O museu virtual de arte como espaço de educação estética”, de José A. M. de Sales em coautoria com Gardner de A. Arrais e Isabel M. S. de Farias (2014).

A leitura desse artigo aponta uma aproximação com os objetivos desta pesquisa, pois visava: compreender como as experiências de alunos(as) com Licenciatura em Artes Visuais por meio do acesso aos museus virtuais,

⁴ Disponível em: <<https://www.periodicos.capes.gov.br/>>. Acesso em: 1º jun. 2019.

interferem em seus processos de formação; e verificar quais possibilidades de educação estética se apresentam nesses espaços. (SALES; et al, 2014).

Com os mesmos descritores, experiência estética e museu, foi realizada uma busca na plataforma Scielo⁵, primeiro com o termo “experiência estética”, encontrando 399 artigos; inserindo o descritor “museu”, esse número foi reduzido para 3 artigos. Ao se utilizar os mesmos filtros: 1) artigos publicados nos últimos cinco anos, 2) espanhol, 3) português, restaram 2 artigos, nessa busca não aparece a possibilidade do filtro “arte”. Pela leitura do título, os dois artigos foram descartados, pois não atendiam ao tema proposto nesta pesquisa, sendo o primeiro “Os nossos sonhos não cabem nas vossas urnas: Um laboratório de experimentação ativista” (MOURÃO, 2017), e o segundo “La des-contextualización en un museo del cuerpo en la ‘calle de las guapas’ de Manizales y la construcción de un corpus estético” (OSÓRIO, 2015).

Quando a busca se deu pela plataforma Lilacs⁶, com o descritor “experiência estética”, foram encontrados 427 artigos; ao acrescentar o descritor “museu” restaram 6 artigos; porém, quando filtrados pelos termos: 1) artigos publicados nos últimos cinco anos, 2) português, 3) arte, restou um artigo que foi descartado pelo título, a saber: “A produção de acesso da população idosa ao território da cultura: uma experiência de terapia ocupacional num museu de arte” (GALVANESE et al., 2014). Durante a busca, nessa plataforma não aparece a possibilidade do filtro “espanhol”.

A busca realizada na plataforma Pepsic,⁷ utilizando os mesmos descritores das buscas anteriores localizou 11 artigos, considerando primeiramente o descritor “experiência estética”, porém, não foi possível localizar nenhum artigo ao inserir na busca avançada o descritor “museu”.

O levantamento feito pela plataforma Redib⁸ com o descritor “experiência estética” localizou 1241 artigos, quando inserido o segundo descritor: “museu”, apareceram 12 artigos, como o filtro disponível foi utilizado apenas ao que se refere às publicações dos últimos cinco anos, nesse caso, não havia a possibilidade de inserir: 1) português, 2) espanhol e 3) arte, restando 8 artigos.

⁵ Disponível em: < <https://www.scielo.org/>>. Acesso em: 1º jun. 2019

⁶ Disponível em: < <http://lilacs.bvsalud.org/>>. Acesso em: 1º jun. 2019.

⁷ Disponível em: < <http://pepsic.bvsalud.org/> >. Acesso em: 1º jun. 2019.

⁸ Disponível em: < <https://www.redib.org/> >. Acesso em: 1º jun. 2019

Após leitura dos títulos foram descartados 2 artigos, e com a leitura do resumo dos outros 6 artigos resultou na seleção de 2 artigos: “Encontros da arte e do museu com a educação: momentos de encantamento e reflexão” (GANZER e LEITE, 2014) e “Arte, museus e mediação cultural: a experiência estética e a construção do conhecimento sensível” (FELDHAUS, 2014).

A leitura do resumo dos artigos de Adriana Aparecida Ganzer e Maria Isabel Leite (2014) e Marcelo Feldhaus (2014) indicava que se aproximavam dos objetivos desta pesquisa, permanecendo na seleção. O primeiro tinha como objetivo estabelecer as possíveis relações entre as crianças e os adultos, com o patrimônio e o espaço social em visitas a museus; e o segundo, a finalidade era estabelecer relações entre arte, museus e mediação cultural como possibilidade do conhecimento sensível.

Considerando o total de artigos mapeados nas plataformas Capes, Scielo, Lilacs, Pepsic e Redib, notamos que os artigos que abordam a experiência estética atrelada ao estudo de museus de arte, que se ajustam aos objetivos deste estudo, totalizou 3 pesquisas. Reiteramos que nas plataformas Scielo, Pepsic e Redib priorizamos a busca de artigos, não sendo realizada a busca por teses e dissertações, embora também foram consultados artigos na plataforma Capes e Lilacs.

Na plataforma da Capes, foram utilizados os mesmos descritores da busca por artigos: “experiência estética”, que localizou 13741 documentos e ao inserir o descritor “museu”, 603 documentos foram encontrados. Ao utilizar o filtro “teses”, não foi localizado nenhum documento, então optamos por permanecer apenas com o descritor “experiência estética”, de maneira que 9 teses foram encontradas, porém, todas descartadas pela leitura do título.

Quando a busca se deu na plataforma Lilacs com os descritores “experiência estética” e “museu”, encontraram-se 6 documentos. Ao filtrar com o termo “monografia”, emergiram 3 documentos na busca, a leitura dos títulos possibilitou perceber que se tratava das mesmas pesquisas descartadas pelo título.

Realizamos ainda a busca na plataforma da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), nessa base de dados ao utilizar o descritor “experiência estética” surgiram 2174 documentos, ao inserir o descritor “museu” esse número se alterou para 38 documentos. Como filtro foi usado: publicações

dos últimos cinco anos, restando assim 21 teses. Após a leitura dos títulos apenas um documento foi selecionado: “Visões Caixa de Pandora: fricções entre artista, instituição e público” (MORAIS, 2018). A leitura do resumo dessa tese mostrou proximidade com este projeto de pesquisa, uma vez que tem como objetivo investigar como experiências estéticas com a performance, o corpo e seus limites, se comportam no espaço expositivo museal e quais as possíveis conexões entre os indivíduos e as experiências estéticas.

Em síntese, no tocante à busca de teses e dissertações no mapeamento das plataformas Capes, Lilacs e BDTD, percebe-se que apenas uma tese se aproxima da temática deste estudo. Por fim, dos autores mapeados nessas plataformas, incluindo artigos, dissertações e teses somam-se aos que compõem o arcabouço teórico desta pesquisa, que tratam em particular sobre os museus de arte ligados ao ensino de artes, destacam-se: Gabriela Salles Argolo (2005), Denise Grinspum (2000) e Adriana de Almeida Machado (2005).

Assim, justificamos a importância desta pesquisa e surge a possibilidade de que outros(as) professores(as) ampliem seu campo de referência, ação e reflexão como mediadores de arte e cultura, valorizando sua prática docente na educação básica, que visa a promover reflexões entre a obra de arte que está no museu, as imagens da cultura visual presentes no cotidiano dos educandos e os conteúdos sobre arte que eles vivenciam na escola. Portanto, além de ampliação dessa área de estudo, desenvolver pesquisa a respeito da educação estética é relevante no sentido que o campo da arte explora a produção do artista – sua linguagem, seu estilo etc. – pelo prisma da estética. Destacamos também a importância da escola nesse processo e da mediação do(a) professor(a), ao valorizar o modo que cada pessoa comunica, sente e percebe a arte ou a cultura, isto é, nesta pesquisa a atenção recai sobre a recepção do objeto artístico ou demais objetos que fazem parte do repertório imagético dos(as) alunos(as), fora e dentro da escola.

Esta dissertação envolve descritores centrais: mediação, educação estética e cultura visual, e o objeto de estudo são as visitas escolares em museus de arte e as percepções a respeito da experiência estética propiciada por essas visitas, somada à influência da cultura visual sobre esses eventos, a fim de responder: Quais objetos despertam interesse aos educandos propiciando uma experiência estética nas visitas escolares ao Museu Oscar Niemeyer (MON)?

Para uma compreensão do objeto de estudo pesquisado, a dissertação se organiza em quatro capítulos, sendo que o primeiro compreende a introdução, a justificativa, os objetivos, as hipóteses, a revisão sistemática, mapeando artigos científicos, teses e dissertações em diferentes plataformas de pesquisa, tendo como recorte temporal os últimos cinco anos, cujos dados foram coletados em 2019. O primeiro capítulo descreve, ainda, a metodologia utilizada no desenvolvimento da pesquisa, incluindo a caracterização do campo de pesquisa.

O segundo capítulo “Encontro com a arte”, foi estruturado com as questões relevantes à preparação da visita ao museu, além de uma construção teórica sobre o Museu Oscar Niemeyer, a Bienal Internacional de Arte Contemporânea de Curitiba e os processos de mediação. Assim capítulo se subdivide em tópicos: 2.1 “A ideia de coleção”, que aborda a história das coleções e a formação dos primeiros museus com Marlene Suano (1986), completamos com as coleções dos(as) estudantes e da professora-pesquisadora, enquanto Marta Bogéa (2007) e Brian O’Doherty (2002), contribuíram com o conceito do museu como o cubo branco; 2.2 “A busca da arte museal por meio de questionário”, no qual são apresentados dados dos(as) estudantes em resposta a um questionário apresentado. Adriana Vaz (2020) e David Moreno Sperling (2011) falam do museu como narrativa, especialmente a partir de sua arquitetura, já Denise Grinspum (2000) entra com dados de sua pesquisa com estudantes no museu, que mesmo neste espaço temporal de quase duas décadas se aproximou da nossa pesquisa com os(as) estudantes no MON.

Também neste segundo capítulo, o tópico 2.3 “A preparação da visita ao museu”, apresentamos algumas informações do MON, com Vaz (2016), Ivo Giroto (2019) e Sperling (2011) analisando o museu. Em seguida, trouxemos a XIV Bienal Internacional de Arte Contemporânea de Curitiba e Buchmanm (2010) para falar da preparação dos(as) estudantes antes da visita ao museu. O tópico 2.3.3 “Mediações e seus processos: arte e cultura”, fala da importância da mediação, que auxilia os(as) estudantes a vivenciarem a experiência estética. Contribuíram para o escopo deste tópico, autores como: Walter Benjamin (1994), Mirian Celeste Martins (2003, 2012, 2018), que entende a mediação como uma ação rizomática; Giza Picosque (2012) aborda a viagem estética que é a visita ao museu e coloca o visitante desse museu como um viajante cultural; Luciano

Buchmann (2004, 2014, 2016) e Maria Isabel Leite (2005) trazem à tona a preocupação com a qualidade da mediação ofertada nos museus, em que a capacitação dos profissionais é um dos pontos-chave para o bom resultado das visitas, finalizando com Jesus Martín-Barbero (1997) que vê na comunicação a possibilidade da mediação cultural.

O terceiro capítulo “Uma viagem cultural”, contempla a descrição dos encontros realizados com os(as) estudantes, na escola e no museu (MON), incluindo as análises com o aporte teórico, isso para que a leitura da pesquisa seja mais orgânica. O tópico 3.1 “Desbravadores de Museu”, trata da primeira visita ao MON e pontos específico ao Museu Oscar Niemeyer, dialoga-se com as pesquisas Adriana Vaz (2011, 2016) e Ivo Giroto (2019).

Ainda no terceiro capítulo, encontramos os tópicos: 3.2 “O registro da visita em forma de HQs”, apresentando as HQ’s construídas pelos(as) estudantes após a primeira visita ao MON, com o registro de suas percepções. Adriana Vaz e Rossano Silva (2016) e Nestor Garcia Canclini (2008) falam dessa linguagem como um recurso narrativo. Em 3.3 “A arte reunida em fotografias” mostramos em álbum virtual, montado pelos(as) estudantes, seus registros fotográficos da primeira visita ao MON, apontando ainda para os autores da cultura visual, voltados à experiência estética. Fernando Hernández (2000, 2005, 2007, 2009) e Raimundo Martins (2008, 2018) mencionam o ensino da cultura visual atrelado a importância do alfabetismo visual para compreender o mundo imagético ao qual estamos submersos, imagens que não são exclusivamente do universo da arte. No tópico 3.4 “A arte em forma de escrita – Cartas” são divulgados alguns trechos de cartas escritas pelos(as) estudante, convidando seus amigos e familiares a visitar o MON.

E por fim, em 3.5 “Caça ao tesouro”, encontramos os registros fotográficos dos(as) estudantes, feitos durante a segunda visita ao MON, guiados por um mapa elaborado pela pesquisadora. Para tratar sobre estética tem-se as contribuições de Luigi Pareyson (1997), para quem arte produzida pelo artista consiste em forma e conteúdo, defendendo a ideia de que ela não se resume na espiritualidade ou na “genialidade”, acreditando em um equilíbrio entre espiritualidade e fisicalidade, no aspecto material da obra produzida. Igualmente, destacamos as colocações de Abigail Housen (2011) sobre o desenvolvimento da compreensão estética e suas implicações na experiência

estética, um dos pontos de análise desta pesquisa; Dimitry Leontiev (s/d apud FROIS, 2011) com as estratégias para a experiência estética e César Guimarães (2006) com as atitudes em relação ao objeto.

Fechando o capítulo temos o tópico 3.6 “A visitação virtual ao museu”, que apresenta algumas percepções dos estudantes diante de um passeio virtual aos museus Nacional Del Prado e Oscar Niemeyer. No 3.7 “A roteirização da visita dos pais ao museu”, apresentamos roteiros de visitação, montados pelos(as) estudantes, a partir de seus interesses no MON. 3.8 “O encontro das mães com o MON – emoções” revelou pormenores da terceira e última visita ao MON, realizada com as famílias dos(as) estudantes, para falar do interesse despertado neles, que possibilitou a experiência estética. Rosi Leny Morokawa (2018) e Monroe BEARDSLEY (1982) fazem sua contribuição, enquanto Ana Carolina Escosteguy (2010) faz apontamentos sobre os estudos culturais que surgem nas colocações dos(as) estudantes por meio da cultura juvenil – a autora traz Martín-Barbero e Canclini para a discussão da cultura latino-americana. Finalizamos esse capítulo com o encontro das mães na escola, quando no retorno do museu, falavam a respeito da oportunidade de visitá-lo junto aos(às) filhos(as) numa atividade escolar.

2 O ENCONTRO COM A ARTE

Neste capítulo serão descritos os encontros com os(as) estudantes, em sala de aula e no museu (MON), que se encontram subdivididos em tópicos separados, bem como toda a base teórica que conduziu essa pesquisa, também serão apresentados os dados coletados na pesquisa e sua posterior análise.

2.1 A IDEIA DE COLEÇÃO

O primeiro encontro tinha como objetivo contextualizar os(as) estudantes com o tema das coleções⁹ que formaram e formam os museus de arte, além de verificar conhecimentos prévios e concepções sobre o acervo, de particulares a públicos, as grandes coleções e as exposições artísticas. Sendo assim, para chegar na concepção de museu como conhecemos, foi construído com os(as) estudantes, a ideia de coleção. Partindo das obras privadas ou particulares – aquelas que guardamos numa caixa ou no fundo da gaveta ou mesmo objetos expostos nas paredes e estantes de nossas casas. Uma vez que,

A História revela que o ser humano tem coletado e conservando objetos, causadores de prazer, provedores de vaidade, mas também de conhecimento. [...] O ato do colecionista assenta-se em alegações múltiplas, firmando-se em nome de valores emocionais, estéticos, nacionais, regionais, financeiros, patrióticos, religiosos, exóticos e até mesmo educacionais. (LOURENÇO, 1999, p. 13).

A ideia das coleções como formação de acervo de exposição surge do conceito grego *mouseion*, templo das musas¹⁰, onde as obras de arte eram

⁹ A palavra *coleção* associa-se a voluntarismos, em que um sujeito elege objetos como parte reveladora de sua existência, seja por lazer, capricho, amuleto ou vaidade. Em geral, os objetos são de mesma natureza e/ou guardam relações, como se fossem dados objetivos, porém desvendam o indivíduo. Orientam-se pelo gosto pessoal, gerando desmensurado acúmulo e obsessão pelo quantitativo e pelas raridades (LOURENÇO, 1999, p. 13).

¹⁰ Vale lembrar que a palavra “museu” se origina de *musas*, sendo tão ou mais remota que o colecionismo. O mito das Musas revela-nos subsídios para entender como a realidade dos museus cerca-se de mitificações. As Musas, segundo a teogonia grega, descendem do criador supremo Zeus e de Mnemósina, a memória, sendo dotadas duma dupla finalidade: de um lado preservam a memória e transmitem o que já se fizera, de outro, criam e aperfeiçoam conhecimentos. Dessa forma, o incentivo ao saber subverte o conservar, uma ordem repetitiva do sempre igual e reverenciadora do passado, dando lugar ao singular, novo e intrépido. A cada uma das nove cabe presidir as manifestações das artes e das inteligências: A história, a poesia, a música, a comédia, a tragédia, a eloquência, o canto, a astronomia e a dança, o que lhes concede um poder maior, certa superioridade perante os demais mortais (LOURENÇO, 1999, p. 61).

expostas com intuito de agradar as divindades e de serem contempladas. As coleções privadas tinham esse potencial expositivo, embora seja provável que tenham sido constituídas a princípio de ossos, como crânios, usados como uma espécie de talismã, e mais tarde peças de cerâmica passaram a interessar os colecionadores. Segundo Marlene Suano (1986), foram os reis e nobres que juntavam qualquer objeto que pudesse representar poder e riqueza em seus palácios, trazendo a ideia de ajuntamento de coisas raras, caras e belas em coleções. (SUANO, 1986). Somente no século XVII com o surgimento do primeiro museu público europeu (1683), o Ashmolean Museum, em Oxford-Inglaterre, é que tais riquezas puderam ser vistas por aqueles que não eram nobres e não pertenciam à corte ou ao clero, porém, o acesso ainda era restrito a determinadas camadas da população.

No contexto da sala de aula e valorizando o ato de colecionar, foi solicitado aos(as) estudantes que trouxessem para a aula qualquer tipo de coleção que eles(as) possuíssem, desde que as dimensões possibilitassem o transporte até o colégio, caso não fosse possível, poderiam mostrar fotografias de suas coleções ou de pessoas de sua família. Esse encontro foi planejado para acontecer no espaço do tempo de uma hora/aula, porém, pela interação dos(as) alunos(as) com os conteúdos, tanto das coleções particulares quanto dos gabinetes de curiosidade, bem como o grande interesse que demonstraram pelas correspondências, a serem delineadas mais adiante, esse encontro foi dividido em duas aulas de 50 minutos cada.

Esse encontro teve início com a apresentação das coleções dos(as) estudantes. Apenas três deles trouxeram, sendo que um aluno, além de sua coleção, apresentou por meio de fotografias em seu *smartphone* a coleção de carrinhos do pai. O primeiro estudante possuía uma coleção de bonecos de material plástico Lego Minifigures¹¹, e declarou que sempre que possível pede aos pais e familiares que lhe presenteiem com mais um boneco, a fim de aumentar o acervo. Ele nos explicou que os guarda em caixinhas plásticas, e

¹¹ O Grupo Lego fabricante das peças Lego (blocos de encaixe e bonecos em miniatura) foi fundado em 10 de agosto de 1932, pelo carpinteiro Ole Kirk Kristiansen, inicialmente produzia artesanalmente brinquedos de madeira. Seus produtos, hoje fabricados em material plástico chegaram ao Brasil em 1986, difundindo-se por entre as crianças e adolescentes com suas coleções temáticas. Disponível em <canaltech.com.br/empresa/lego/>. Acesso em: 5 dez. 2020.

que não costuma expor ou mostrar a outras pessoas, comentou também: “Essas coleções são só para mim mesmo professora. Não gosto que os outros mexam nela.” A coleção estava dentro das caixas plásticas, conforme ele havia dito, pedi para apresentá-la aos(às) colegas, ao que ele retrucou: “Mas aqui mesmo? Dentro da caixa? Na imagem a seguir é possível observar como os Lego Minifigures estavam guardados e foram apresentados à pesquisadora (FOTOGRAFIA 1).

FOTOGRAFIA 1 – COLEÇÃO LEGO MINIFIGURES (A) DO ALUNO 1



FONTE: A autora.

Deixei-o à vontade, dizendo que poderia apresentar da maneira que desejasse e que era possível usar o espaço da sala de aula e seu mobiliário para expor aos(às) colegas. Diante disso, o Aluno 1 decidiu organizar seus bonecos sobre a mesa da professora por ter um tamanho maior. No entanto, ele percebeu que nem todos conseguiriam ver a coleção, então convidou a todos para se aproximarem da mesa a fim de vê-la mais de perto. As Fotografias 2 e 3 mostram como ficou a organização dos objetos na exposição montada pelo estudante.

FOTOGRAFIA 2– COLEÇÃO LEGO MINIFIGURES (B) DO ALUNO 1



FONTE: A autora.

FOTOGRAFIA 3 – ALUNO 1 COLEÇÃO LEGO MINIFIGURES (C)



FONTE: A autora.

Ao dispor os bonecos para a exposição, observamos que o estudante fez várias alterações até chegar ao *layout* final: contou os bonecos; criou fileiras com a mesma quantidade em cada, porém, como os tamanhos variaram um pouco, especialmente da base dos bonecos, ele achou que não era o ideal; dispôs todos em semicírculo, mas mal cabiam na mesa; até que chegou a essa organização. O mais interessante foi que agrupou nas filas bonecos com características similares, criando uma espécie de subcoleção dentro de um roteiro de observação, pelo menos era assim que o estudante apresentava aos colegas: “Na primeira fila vocês estão vendo os bonecos que têm armas; na

segunda fila, os que são diferentes, e atrás os mais fortes que possuem poderes.” (ALUNO 1, encontro 1).

Seguindo as apresentações, uma estudante trouxe uma coleção de carrinhos de metal – réplicas de carros reais. Ela comentou que a coleção já foi de seu irmão e que agora era sua, e a guardava dentro de um pote plástico. Quando solicitado que mostrasse aos colegas, os organizou na mesa da professora (FOTOGRAFIA 4), do mesmo modo que o Aluno 1.

FOTOGRAFIA 4 – COLEÇÃO CARROS DE METAL DA ALUNA 1



FONTE: A autora.

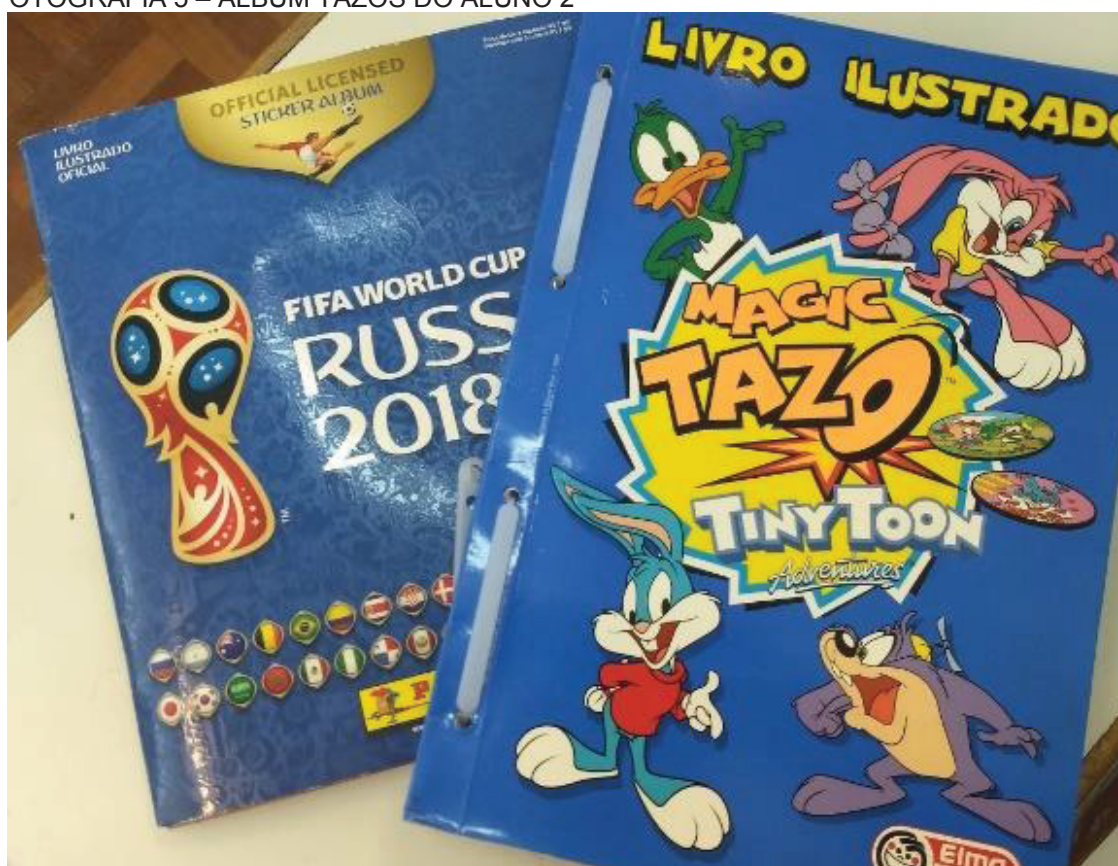
O terceiro aluno apresentou a coleção de tazos¹², pequenos discos com cerca de 4 cm de diâmetro, que contêm imagens impressas. Ele explicou que ela pertenceu inicialmente ao pai, por se tratar de um objeto de coleção que era “febre” na década de 1990. Comentou ainda que de maneira bem lenta consegue aumentar o acervo, em razão da dificuldade em encontrá-los à venda, já que alguns foram adquiridos por meio de doação de familiares e amigos que possuíam algumas peças guardadas em casa. Expôs também uma coleção de figurinhas de Copa do Mundo de Futebol, representada apenas por um dos álbuns, referente à Copa realizada na Rússia (2018). Explicou que essa ele mantém com o pai e juntos possuem diversos álbuns de copas do mundo. Exibiu

¹² Tazo, zap ou cap. Disponível em: <<https://pt.wikipedia.org/wiki/Tazo>>. Acesso em: 29 jan. 2021.

ainda imagens da coleção de carrinhos Hot Wheels e miniaturas de carros feitos em metal, explicou aos(às) colegas que era do pai, que começou a colecionar antes mesmo de se casar com a mãe, e que tem muito ciúme desse acervo. O aluno declarou que espera herdá-la. Sobre os carrinhos Hot Wheels, esclareceu que a coleção é guardada em quadros de madeira próprios para esse fim, com um visor de vidro para que os objetos fiquem à mostra. O acervo está afixado nas paredes da casa como objeto decorativo. Para ilustrar sua fala, mostrou as fotografias no celular.

As demais coleções estavam organizadas em pasta apropriada ou em álbum (FOTOGRAFIA 5). Os tazos estavam dispostos em folhas plásticas (FOTOGRAFIA 6) com espaços para armazenar cada um deles de maneira que todos ficavam visíveis ao folhear a pasta. O Aluno 2 comentou que em casa ela costuma ficar guardada e não à mostra como a coleção de carrinhos.

FOTOGRAFIA 5 – ÁLBUM TAZOS DO ALUNO 2



FONTE: A autora.

FOTOGRAFIA 6 – FOLHAS PLÁSTICAS ACONDICIONANDO TAZOS DO ALUNO 2



FONTE: A autora.

O mesmo aconteceu em relação ao álbum de figurinhas (FOTOGRAFIA 7), o qual o Aluno 2 não tinha autorizado o manuseio. Explicou que por se tratar de papel poderia rasgar, sujar ou amassar, recebendo a orientação do pai de que a permissão de o levar à escola condicionava a que somente ele ou a professora o folheasse. Então à medida que avançava as páginas os colegas faziam comentários sobre os times de futebol.

FOTOGRAFIA 7 – ÁLBUM COPA DO MUNDO 2018 DO ALUNO 2



FONTE: A autora.

Em seguida mostrei minha coleção de papéis de carta, de mais de 30 anos. A fala sobre esse acervo iniciou com a explicação de que na década de 1980 era comum as meninas os colecionarem, e que também eram utilizados

para o envio de correspondências, uma vez que as comunicações interpessoais da época não eram as digitais, ou seja as redes sociais, conhecidas pelos(as) estudantes. Expliquei como funciona esse sistema de comunicação, desde a escrita da carta, envelopamento, inserção dos dados corretos do destinatário, selamento e envio. Um aluno perguntou: “Mas e se você não soubesse o endereço? Como fazia? Eu sei chegar na casa da minha vó lá no Norte (se referia ao norte do estado do Paraná), mas não sei o endereço, e aí como fazia?” (ALUNO 3, encontro 1). Comentei que na época as pessoas tinham os endereços de parentes e amigos distantes, fiz um comparativo com os números de telefone e endereços de *e-mail*, usados atualmente. Uma aluna comentou: “É igual um *e-mail*, se não estiver tudo escrito certo ele não chega, volta pra gente”. (ALUNA 2, encontro 1). O comentário da estudante foi perfeito, se alguma informação estiver errada ou faltando não é entregue ao destinatário. Dessa forma, os(as) alunos(as) entenderam a importância dos dados completos para a correspondência também.

Fui indagada sobre a resposta da carta, expliquei que era preciso esperar a pessoa recebê-la, responder e proceder da mesma maneira: envelopar, inserir dados, selar e enviar e que isso nem sempre era rápido. O aluno que teve dúvidas sobre o endereço parecia bastante curioso:

Eu não aguentaria esperar tanto! Quando meus amigos demoram para ver minha mensagem fico irritado. Com toda essa demora era mais rápido ir até a casa da pessoa e falar com ela! (ALUNO 3, encontro 1).

Expliquei que por vezes isso não era possível, e as pessoas estavam acostumadas com a espera nesse tipo de comunicação e que era vista com naturalidade.

Sanadas as dúvidas e curiosidades sobre o envio das cartas, seguimos para a exposição da coleção propriamente dita. Falei sobre os cuidados que tinha ao guardá-los, que na época eles ficavam arquivados em pastas dentro de plásticos transparentes, que os protegiam e ao mesmo tempo permitiam a visualização, da mesma forma que a coleção de tazos do Aluno 2. Quanto à organização, costumava separar por coleções: mesmo personagem ilustrando ou mesma técnica de desenho ou pintura (FOTOGRAFIA 8 e 9). Alguns tinham desenho no estilo de HQ, enquanto outros apresentavam pintura em aquarela.

Quando não tinham essas características em comum, eu criava critérios para a disposição na pasta, critérios como cor (FOTOGRAFIA 10), presença ou não de envelopes (FOTOGRAFIA 11), folhas extras com recortes diferentes (FOTOGRAFIA 12).

FOTOGRAFIA 8 – COLEÇÕES PAPEL DE CARTA (A)



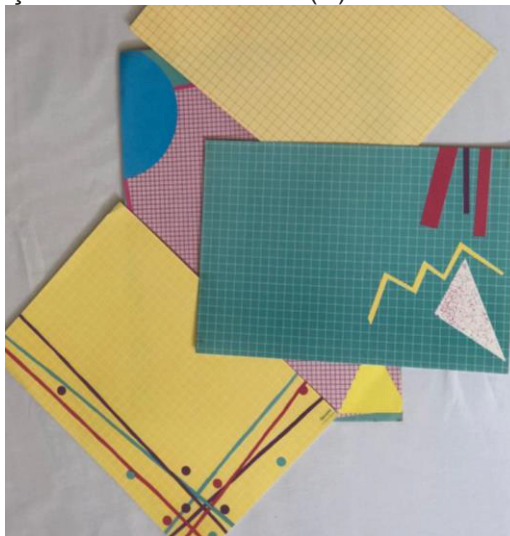
FONTE: A autora.

FOTOGRAFIA 9 – COLEÇÃO PAPEL DE CARTA (B)



FONTE: A autora.

FOTOGRAFIA 10 – COLEÇÃO PAPEL DE CARTA (C)



FONTE: A autora.

FOTOGRAFIA 11 – COLEÇÃO PAPEL DE CARTA (D)



FONTE: A autora.

FOTOGRAFIA 12 – COLEÇÃO PAPEL DE CARTA (E)



FONTE: A autora.

Expliquei ainda as relações sociais que a coleção provocava: status, inveja, poder, já que havia uma competição velada, quem possuía mais papéis de carta tinha um *status* maior no grupo de colecionadoras. Alguns eram comprados em papelarias e lojas de papéis, outros eram presentes em diversas datas e ainda havia os adquiridos por meio de troca. Sim, era possível trocar já que muitos eram comprados em quantidade, isto é, numa mesma embalagem havia várias folhas iguais. O valor era determinado pelas partes, era um valor simbólico, não se levava em conta o valor real pago em cada folha. Na constituição do valor para troca, poderiam ser levadas em conta a raridade, se fazia parte de uma coleção, possuía envelope ou algo que pudesse agregar valor estético. Sem ter conhecimento sobre isso, tínhamos preferências pessoais, que envolviam os desenhos, as cores, técnicas de pintura, os desenhos “famosos” difundidos pela indústria cultural e ainda um valor simbólico pelo apego, isto é, como você adquiriu aquele papel, por exemplo, meu primeiro papel de carta da coleção (FOTOGRAFIA 13) não seria trocado nem mesmo por uma grande coleção.

FOTOGRAFIA 13 – COLEÇÃO PAPEL DE CARTA (F)



FONTE: A autora.

Ao pensar na fala dos estudantes em relação às próprias coleções: “Minha mãe não gosta da minha coleção, diz que é jogar dinheiro fora.” (ALUNO 2, encontro 1). Ou ainda, “Meu irmão ia jogar no lixo, mas eu peguei para mim.” (ALUNA 1, encontro 1) é possível aproximarmos-nos do pensamento de Cristina

Carvalho e Sonia Kramer (2012, p. 27) quando destacam: “Quem na sua infância não juntava coisas?” Figurinhas, tampas, objetos que têm valor na própria experiência vivida. As autoras trazem também o pensamento Walter Benjamin para essa reflexão, o qual afirma que a criança faz história do lixo da história,

[...]criança desordeira. Cada pedra que ela encontra, cada flor colhida e cada borboleta capturada já é para ela princípio de uma coleção, e tudo o que ela possui, em geral, constitui para ela uma coleção única. (BENJAMIN, 1987, p. 39 apud KRAMER e CARVALHO, 2012, p. 27)

¹³.

Kramer e Carvalho complementam:

E quantos de nós, como as crianças, não guardam papéis de cartas, carrinhos, moedas, discos, fitas, fotografias, livros, xícaras, peças que se tornam preciosidades de uma coleção, em que cada objeto precisa ser descontextualizado para que possa funcionar como texto? E não é natureza da atividade do museu basicamente a atividade do colecionador e do cronista? (KRAMER; CARVALHO, 2012, p. 27).

Foi exatamente sobre essas coleções privadas, desse ajuntamento de objetos que tratamos na aula seguinte, dando continuidade ao que havíamos planejado para o primeiro encontro – dos acervos particulares trazidos pelos(as) estudantes à escola até os gabinetes de curiosidades dos séculos XVI e XVII. Questionei-os(as) se os acervos mostrados na aula anterior poderiam ser expostos ou apresentados a outras pessoas e de que maneira poderiam ser apreciados. Perguntei se a apresentação das coleções ao vivo era diferente da forma fotográfica num *smartphone*, e se as duas maneiras de observação traziam as mesmas possibilidades. Essas questões foram suficientes para criar uma grande agitação, muitos falavam ao mesmo tempo, foi necessário interferir a fim de nos organizarmos para ouvir cada um. Dessa forma, alguns defendiam a ideia de que a mostra interessava mais aos donos, e que dificilmente outras pessoas sairiam de casa para ver uma exposição com esses objetos. Outros acreditavam que se fosse possível “mexer”, ou seja, se houvesse interação com os objetos seria possível atrair mais público.

Na sequência, apresentei algumas imagens impressas em pranchas tamanho A4 dos “gabinetes de curiosidades”, que foram muito difundidos a partir

¹³ BENJAMIN, Walter. **Rua de mão única**. São Paulo: Brasiliense, 1987. Obras Escolhidas II.

do século XV, com as coleções principescas. Segundo Helga Cristina Gonçalves Possas (2005, p. 152), os gabinetes de curiosidades “surgem como lugares de memória por excelência. Não uma simples memória enciclopedista, mas uma memória que amplia a sensação de poder, de conhecimento, de pertencimento”. Neles, no pensamento da autora, fica evidente a articulação entre o que já se conhece e o que está por conhecer, isto é, a ciência que existia e que está por vir.

Exibi o museu particular do naturalista Ferrante Imperato, em Nápoles (FIGURA 1); o museu particular de Francesco Calceolari, em Verona-Itália, apresentado em gravura de Cerut e Chiocco de 1622 (FIGURA 2); o gabinete de curiosidades de Ole Worm, preservado em Copenhagen (FIGURA 3), além de uma gravura que mostra visitantes do gabinete de curiosidades (Wondertooneel der nature), de Levinus Vincent en Haarlem, de 1706 (FIGURA 4).

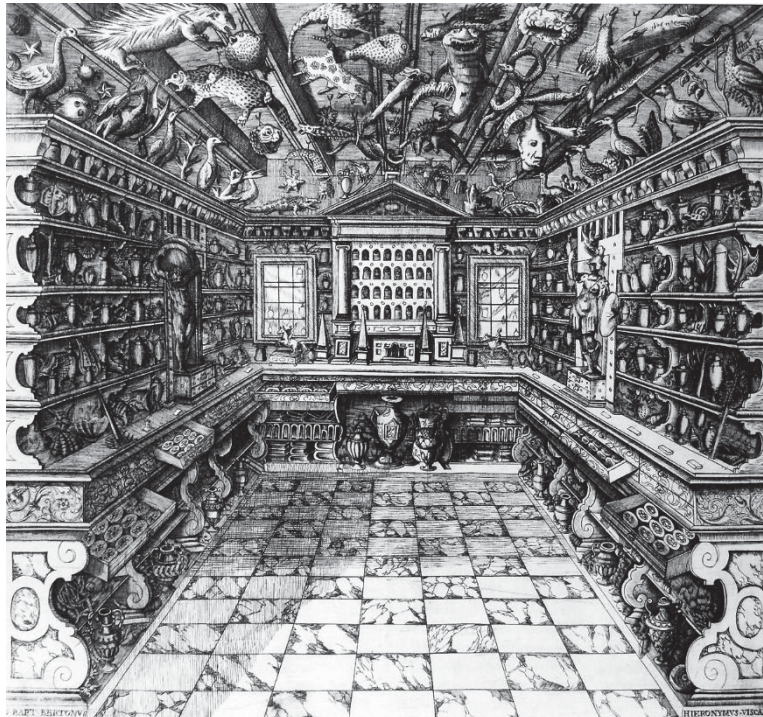
FIGURA 1 – MUSEU FERRANTE IMPERATO¹⁴



FONTE: Medium.com.

¹⁴ As figuras 1 e 2 estão disponíveis no site: <<https://medium.com/museus-e-museologia/os-gabinetes-de-curiosidade-e-o-renascimento-d85eb3f34ff3>>.

FIGURA 2 – MUSEU DE FRANCESCO CALCEOLARI



FONTE: Medium.com.

FIGURA 3 – GABINETE DE CURIOSIDADES DE OLE WORM ¹⁵

FONTE: The scientist.com.

¹⁵ As figuras 3 e 4 estão disponíveis nos respectivamente nos *sites*: <<http://www.the-scientist.com/?articles.view/articleNo/31897/title/The-World-in-a-Cabinet--1600s/>> e <<https://www.elblogdelatabla.com/2019/09/gabinete-curiosidades-naturales-seba.html>>, respectivamente.

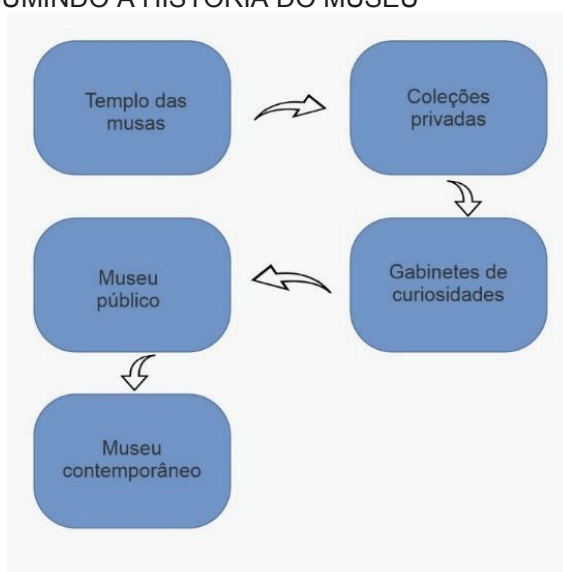
FIGURA 4 – VISITANTES DO GABINETE DE CURIOSIDADES (WONDERTOONEEL DER NATURE), DE LEVINUS VINCENT EN HAARLEM



FONTE: Elblogdelatabla.com.

Assim os(as) estudantes ficaram por alguns minutos identificando os objetos expostos nos gabinetes. Durante a aula, alguém comentava: “Nossa! Que ideia, pendurar os bichos no teto!” (ALUNA 2, encontro 1), outro rebatia: “Até um jacaré, queria saber como grudaram ele lá, com aquele tamanho todo!” (ALUNO 4, encontro 1), tinha aquela que ainda dizia: “Credo! Que lugar esquisito! Eu que não ia lá não!” (ALUNA 3, encontro 1). Juntos pensamos em como as coleções chegaram a formar um acervo de museu, a Figura 5 apresenta um esquema que resume essa ideia.

FIGURA 5 – ESQUEMA RESUMINDO A HISTÓRIA DO MUSEU



FONTE: A autora.

Com base nas imagens dos gabinetes de curiosidade apresentadas anteriormente, iniciamos um debate sobre as formas de exibição das coleções mostradas pelos(as) alunos(as), comparando-as; e depois relacionando-as com as expostas em museus. Instiguei-os a pensar sobre os objetos expostos nos gabinetes de curiosidades com a questão: “Se você estivesse num desses gabinetes, conseguiria ver tudo o que está exposto ali ou teria dificuldade em algum momento, sem levar em conta o interesse inicial pelo objeto?”. Nova agitação, pois alguns acreditavam que embora fosse mais difícil a observação dos objetos no teto, eles chamariam mais a atenção exatamente pelo fato de que não é um lugar comum; outros declaravam que se tornaria muito cansativo ficar olhando para cima e que por esse motivo dedicariam mais tempo a observar as peças que estavam mais baixas. Buscando contextualizar com as atuais exposições artísticas de museus, solicitei que encontrassem novas soluções para a exposição dos gabinetes, e não precisou de muito tempo para que os(as) estudantes apresentassem soluções como as que já viram em outros museus. “Deviam colocar algumas coisas pequenas em caixas de vidro.” (ALUNA 2, encontro 1); falavam das vitrines ou ainda “Deviam pendurar essas coisas mais baixas, assim não ia doer o pescoço para ver”. (ALUNO 3, encontro 1). Comentei que muitas exposições nos museus, levam em conta tudo isso que eles concluíram, que expor objetos na altura da linha dos olhos pode parecer mais agradável para fazer a visita, mas que ao mesmo tempo uma proposta diferente poderia provocar o espectador, ou seja, exigir algo mais do olhar.

Marta Bogéa (2007) ao falar sobre o modo de expor dentro do museu, dentro do cubo branco, cita O’Doherty no que diz respeito às exposições feitas nas paredes do Museu do Louvre:

Pode-se vislumbrar o público do século XIX caminhando, espichando-se, enfiando o rosto em quadros e agrupando-se a boa distância com rostos interrogativos, apontando com uma bengala, perambulando de novo, indo embora da exposição de quadro em quadro. As pinturas maiores vão para o topo [mais fáceis de ver à distância] e são às vezes distanciadas da parede para manter o plano do observador; os “melhores” quadros ficam na zona central; quadros pequenos caem bem embaixo. O trabalho perfeito de pendurar quadros resulta num mosaico engenhoso de molduras sem que se veja uma nesga de parede desperdiçada. Que norma de apreciação justificaria [para nossos olhos] uma barbaridade dessas? Uma é apenas uma: cada quadro era encarado como uma entidade independente, totalmente

isolado de seu reles vizinho por uma moldura pesada ao seu redor e todo um sistema de perspectiva em seu interior. (O'DOHERTY, 2002, p. 6¹⁶ apud BOGÉA, 2007, não p.)

A autora traz à tona a ideia do cubo branco, onde o museu adquire neutralidade, tentando não imprimir contexto às obras expostas, e ao mesmo tempo apresenta a ideia de que alguns objetos do cubo branco não seriam os elementos a trazer neutralidade, pelo contrário, “pode-se pensar que para uma pintura barroca talvez a parede branca se apresente mais turbulenta, pois mais contrastante com seu estado, do que um espaço saturado de cor, mais próximo de sua poética”. (BOGÉA, 2007, não p.). A autora ainda questiona se o fato do museu simbolizado pelo cubo branco é realmente detentor de neutralidade, uma vez que a serenidade do espaço já é um contexto,

Como um pulo do gato eles encontram e revelam aquilo que teima-se em não perceber, a “neutralidade” faz daquela arquitetura uma certa arquitetura e isso significa com particularidade próprias. Ainda que não única, espaço irrepetível, mas num espaço reproduzido em sua particularidade singular. (BOGÉA, 2007, não p.)

Todas essas observações sobre as exposições artísticas voltaram à tona quando os(as) estudantes estiverem no museu, e assim eles(as) poderão exercitar o olhar a partir da exposição existente no MON, bem como pensar qual seria a intenção do artista ou do curador ao apresentar a obra daquela maneira.

2.2 A BUSCA DA ARTE MUSEAL POR MEIO DE QUESTIONÁRIO

O segundo encontro consistiu na aplicação de um questionário (APÊNDICE 1), que objetivava a coleta de dados referentes a aulas de campo que os(as) estudantes fizeram com o colégio, lugares que costumam frequentar com familiares, o que fazem em horários que não estão em atividades escolares, se conhecem ou já visitaram algum museu, e o que nele imaginam ser possível encontrar ou interessar.

O questionário ainda apresentava duas imagens referentes a museus situados na cidade de Curitiba, o Museu Paranaense e o Museu Oscar Niemeyer,

¹⁶ O'DOHERTY, Brian. **No interior do cubo branco**: a ideologia do Espaço da Arte. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

acompanhando a questão relativa ao seu conhecimento sobre esses locais e se conseguiam identificá-los. Após distribuição das folhas dos questionários e dadas as orientações para o preenchimento, solicitei que usassem de veracidade na construção das respostas, explicando-lhes a importância delas para pesquisa.

As dúvidas quanto ao preenchimento foram apenas em relação ao uso de lápis ou caneta e à cor da tinta. Houve estudantes que se empolgaram em responder e falaram em tom de voz alto, esses foram orientados a manter o sigilo até o término da aplicação de maneira a não influenciar os(as) demais colegas e que após o recolhimento poderiam trocar informações quanto às respostas dadas.

A turma tinha 28 alunos autorizados a participar do projeto de pesquisa, porém todos os(as) estudantes presentes em sala de aula no dia da aplicação, responderam ao questionário, já que as atividades do projeto faziam parte do PTD. Dos 31 estudantes presentes, 26 referem-se aos participantes da pesquisa e cinco não autorizados, cujas respostas não foram consideradas na análise de dados. Dois participantes faltaram nesse dia.

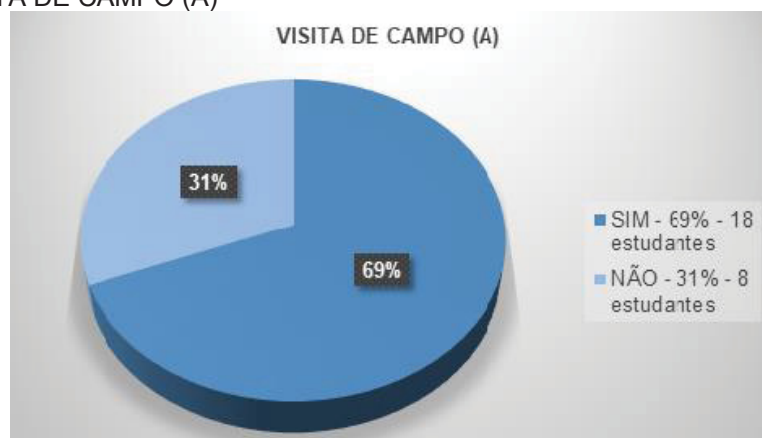
A primeira pergunta do questionário – *Você já fez alguma visita de campo com sua escola?* – obteve o seguinte resultado:

QUADRO 1 – VISITA DE CAMPO (A)

SIM		NÃO	
18	69%	8	31%

FONTE: Questionário 1 – Encontro 2.

GRAFICO 1 – VISITA DE CAMPO (A)



FONTE: A autora.

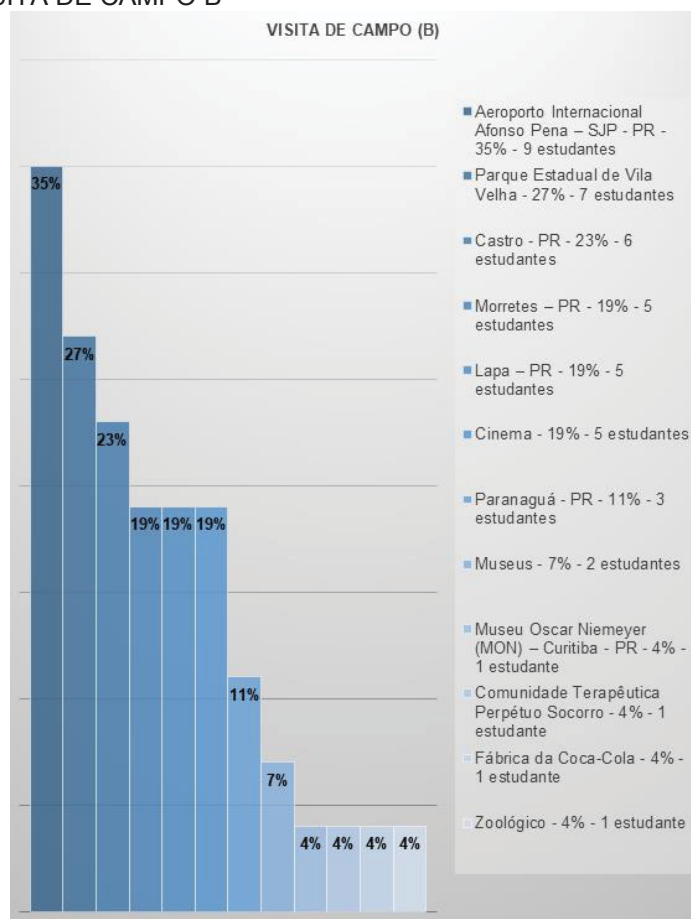
Havia um complemento dessa pergunta – *Caso tenha respondido sim, para onde foi?*

QUADRO 2 – VISITA DE CAMPO (B)

LOCAL	N. DE ESTUDANTES	
Aeroporto Internacional Afonso Pena – SJP-PR	9	35%
Parque Estadual de Vila Velha	7	27%
Castro-PR	6	23%
Morretes-PR	5	19%
Lapa-PR	5	19%
Cinema	5	19%
Paranaguá-PR	3	11%
Museus	2	7%
Museu Oscar Niemeyer (MON) – Curitiba-PR	1	4%
Comunidade Terapêutica Perpétuo Socorro	1	4%
Fábrica da Coca-Cola	1	4%
Zoológico	1	4%
Não é possível inserir um total de estudantes, pois alguns apontaram mais de um local, sendo assim, a somatória das respostas ultrapassa 26		

FONTE: Questionário 1 – Encontro 2.

GRÁFICO 2 – VISITA DE CAMPO B



FONTE: A autora.

Observei que a maioria dos(as) estudantes fez referências a visitas realizadas com a escola durante os anos de 2018 e 2019, quando estava matriculada respectivamente no 6º ano e 7º ano, em que fui a professora da turma nesses dois anos consecutivos. As visitas citadas por eles(as), realizadas neste biênio, referiam-se a projetos interdisciplinares, nos quais também participei ou que desenvolvi.

A visita à Comunidade Terapêutica de Reabilitação (Comunidade Terapêutica Perpétuo Socorro, Quatro Barras-PR) foi citada por um (4%¹⁷) estudante e fez parte das rodas de conversa, promovidas com 7º e 8º anos do fundamental II, finalizando com a visita ao local, onde presenciaram palestras de prevenção ao uso de drogas e roda de conversa com os acolhidos do local; A cidade de Castro (PR) – parte do Projeto Interdisciplinar de Geografia e Arte, abordando o tropeirismo e suas influências no estado do Paraná – foi referida por seis (23%); o Parque Estadual de Vila Velha em Ponta Grossa (PR), mencionado por sete (27%), fez parte do roteiro da mesma aula de campo; Lapa (PR), que ocorreu em outra data, foi parte do mesmo projeto sobre tropeirismo e suas influências no estado do Paraná, sendo citada por cinco (19%). As visitas a Morretes e Paranaguá no Paraná, mencionadas respectivamente por cinco (19%) e três (11%) dos estudantes, fez parte de projeto interdisciplinar das disciplinas anteriormente citadas sobre a história dessas cidades e suas influências no panorama cultural. O Aeroporto Internacional Afonso Pena, em São José dos Pinhais (PR), foi referência de 9 (35%) estudantes. A visita fez parte do projeto da Semana Cultural de 2019 desenvolvido pela turma e detalhado no artigo intitulado *Feira cultural: percepções sobre a estética escolar* (STOLF; VAZ, 2020).

Visitas de campo mais distantes e que demandam tempo maior de deslocamento da escola ao local de interesse, tem a saída no turno da manhã, antes do horário de entrada dos(as) demais estudantes ao colégio. Por ser muito cedo, a maioria das famílias leva os(as) alunos(as) até a instituição de ensino, mesmo aqueles(as) que costumam fazer o trajeto casa-escola sozinhos(as). É comum ouvir dos responsáveis algumas recomendações: *Cuida do meu filho*;

¹⁷ Os valores percentuais estão aproximados.

Ela trouxe o celular, podia né professora? Qualquer coisa me liga professora! Alguns ainda comentam: *Será que não sobrou uma vaga no ônibus para mim? Queria ir junto, mas não pode, né?* Essa demonstração de interesse em participar da aula de campo pode se dar por curiosidade em relação à visita ou preocupação extrema com os(as) discentes.

As aulas de campo foram organizadas e mediadas por mim e pelo professor de Geografia, neste caso, é possível que alguns(mas) estudantes tenham ficado sugestionados(as) a se recordar delas, por se tratar da mesma professora. É claro que ainda citaram outras atividades organizadas pela escola como idas ao Cinema (5 alunos, 15%); visitas realizadas pelas escolas das séries iniciais do ensino fundamental, nas quais estiveram matriculados(as), sendo que um (4%) mencionou visita ao MON-Curitiba; um (4%) à fábrica da Coca-Cola (Curitiba); um (4%) ao Zoológico. Por vezes, ouvimos dos(as) alunos(as) que não costumam ir ao cinema com a família, por conta do custo, já que teriam que incluir outros membros no passeio, portanto, quando fazem esse tipo de passeio com a escola, o gasto é menor, talvez por esse motivo alguns vão ao cinema pela primeira vez junto ao colégio.

Algumas das aulas de campo não têm participação de todos(as) de cada turma, pois há um custo mínimo para os(as) estudantes e/ou responsáveis, como transporte, alimentação, ingressos, embora algumas vagas sejam custeadas por professores(as) e direção da escola, por meio de sorteio ou escolha por votação entre os(as) docentes. Outras saídas não possuem custo algum e mesmo assim a adesão não é de todos da classe, já que somente podem participar com autorização por escrito de seus pais e/ou responsáveis. Notamos que a negação da participação do(a) aluno(a) não costuma ter justificativa por escrito, apenas a fala do estudante – *Minha mãe não deixou* ou *Não quero ir*. As causas para negar tais autorizações acabam chegando à escola de maneira informal e giram em torno de preocupações com a saída, pelo fato de o estudante por vezes estar em ambientes abertos, com circulação de desconhecidos, ou por ser necessário deslocar-se da escola transitando por rodovias ou motivos que envolvem questões religiosas.

O que observei durante a análise dessa primeira pergunta sobre as aulas de campo propostas pela escola, mesmo pública e de periferia, é que atingem apenas 18 (69%) dos estudantes, apesar dos inúmeros esforços dos professores

para elaborar, preparar, organizar e mediar esse tipo de metodologia de ensino. Não são apenas fatores financeiros que impedem o acesso do(a) estudante a elas e é possível observar que marcam a vida escolar, já que os(as) alunos(as) fizeram menção às atividades desenvolvidas nos dois anos em que estão na escola – 6º e 7º ano, respectivamente. Reiteramos que a instituição de ensino atende o fundamental II e ensino médio, porém, três (11%) estudantes citaram aulas de campo realizadas pela escola em que estavam matriculados no fundamental I.

Professores(as) que caminham na contramão da chamada “educação bancária”, discutida pelo educador Paulo Freire (1987), fazem uso de diferentes metodologias para que o ensino crie laços com o educando, instigando-o à curiosidade para saber mais. Assim, as aulas de campo demonstram essa ligação com a memória do(a) estudante. É possível que se recordem mais dessas aulas do que todo o restante do ano letivo, aliando-se ao fato de que estar diante do objeto de estudo pode propiciar uma reflexão mais crítica e apurada. Em acordo com Freire (1987),

Deste modo, o educador problematizador re-faz, constantemente, seu ato cognoscente, na cognostividade dos educandos. Estes, em lugar de serem recipientes dóceis de depósitos, são agora investigadores críticos, em diálogo com o educador, investigador crítico também. (FREIRE, 1987, p. 69).

Essa iniciativa de fazer aulas de campo acontece muito nas escolas, apesar de todas as dificuldades enfrentadas pelos(as) professores(as) para organizar tal evento, à frente serão apresentadas e discutidas algumas delas.

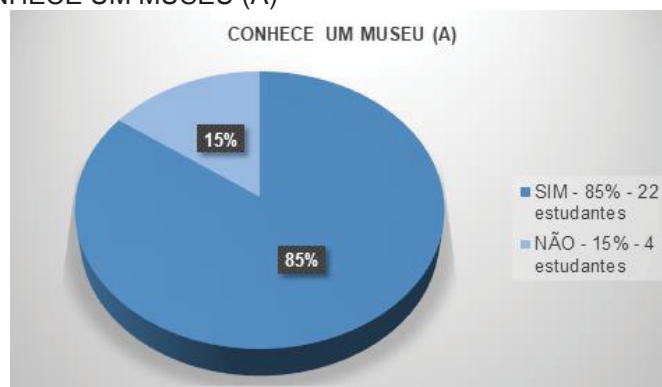
Na continuidade do questionário, a pergunta dois: *Você conhece algum museu?* Obteve as seguintes respostas:

QUADRO 3 – CONHECE UM MUSEU (A)

SIM		NÃO	
22	85%	4	15%

FONTE: Questionário 1 – Encontro 2.

GRÁFICO 3 – CONHECE UM MUSEU (A)



FONTE: A autora.

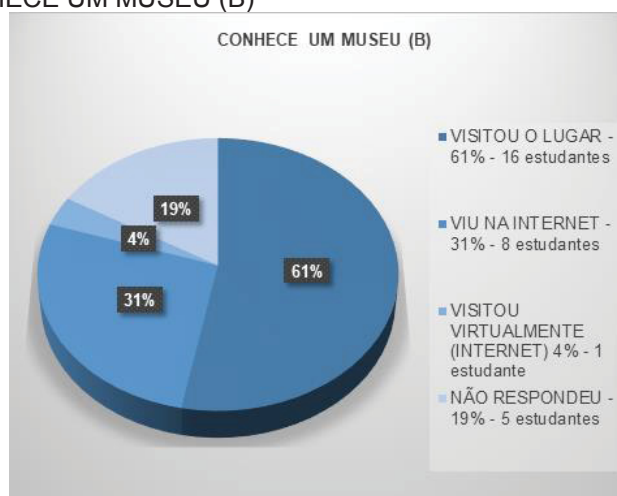
Com o complemento: *Caso tenha respondido sim, como você conheceu?* Com as seguintes opções: 1) *Visitou o lugar*; 2) *Viu na internet*; 3) *Visitou virtualmente*. As respostas se apresentaram assim: 16 (61%) estudantes já visitaram algum museu, enquanto oito (31%) apenas viram algo sobre o museu na internet e um (4%) respondeu que visitou virtualmente um museu, cinco (19%) não responderam a essa pergunta.

QUADRO 4: CONHECE UM MUSEU (B)

OPÇÕES	N. ESTUDANTES	
VISITOU O LUGAR	16	61%
VIU NA INTERNET	8	31%
VISITOU VIRTUALMENTE (INTERNET)	1	4%
NÃO RESPONDEU	5	19%

FONTE: Questionário 1 – Encontro 2.

GRÁFICO 4 – CONHECE UM MUSEU (B)



FONTE: A autora.

Para finalizar a questão, perguntava-se qual museu o(a) estudante conhecia. Dos 26 (100%) apontamentos, 15 (58%) referiram-se ao Museu Oscar Niemeyer, sendo que desses, oito (31%) o chamaram de “Museu do Olho”; quatro (15%) que responderam *Museu Oscar Niemeyer* disseram que tanto visitaram o museu quanto viram na internet; três (11%) apenas viram na internet. Ainda sobre o MON, notamos que oito (31%) o visitaram, enquanto um (4%) respondeu que o conhecia por meio de visita virtual.

Outros museus foram apontados, porém em número menos expressivo a saber: Museu do Expedicionário em Curitiba-PR, quatro estudantes (15%); Museu Paranaense em Curitiba-PR; “Museu na Lapa” e “Museu em Morretes”, nomes dados pelos(as) estudantes referindo-se às cidades onde ficam localizados, apenas um (4%), enquanto três (11%) afirmaram não lembrar do nome do museu. Lapa e Morretes foram visitas escolares nas aulas de campo citadas, embora uma estudante que citou o Museu na Lapa, não especificando qual deles já que se trata de uma cidade histórica com inúmeros museus, diz ter ido com a família, uma vez que possui parentes que residem na cidade.

Observamos que o MON, localizado na cidade de Curitiba, a mesma da escola onde foi desenvolvida essa investigação, é o mais conhecido e visitado pelos(as) estudantes. Alguns fatores podem ter levado a essa diferença em relação a outros museus: o fato de sua imagem ser usada como um dos símbolos da cidade pelo seu aspecto arquitetônico marcante; pelas inúmeras aparições em reportagens, onde sua arquitetura surge de fundo, seja em matérias referentes ao museu ou não. É possível que o primeiro interesse do(a) aluno(a) ou de quem o(a) levou ao MON não tenha sido as exposições artísticas propriamente ditas, ou seja, a arte não era o objeto principal, mas sim, todos os outros atrativos do museu como os que Adriana Vaz (2020b) destaca em análise dos apontamentos dos visitantes do MON na plataforma TripAdvisor, quando a autora avalia o sentido da arte para o público do museu, como na fala de um visitante citada por Vaz (2020b, p. 481):

[...] Acho que o incrível deste museu é sua própria arquitetura, seus espaços vazados, as formas diferenciadas como a passagem de um prédio para o outro. Ilusão que o teto é baixo, pelas paredes que fazem um término infinito e a iluminação em tons de branco. [...] (VISITANTE 1 apud VAZ, 2020b).

Sobre a importância da arquitetura do museu, David Moreno Sperling (2011) explica que podemos pensar no museu como uma narrativa, não daquela de uma exposição específica, mas a sua própria – suas paredes, seu chão, suas rampas ou escadas, isto é, todos esses elementos comunicam algo ao público.

O espaço do museu *in natura*, independente das mostras existentes, compõe-se também de narrativas, por meio de relações visuais e espaciais estrategicamente desenhadas. O espaço a ocupar, à primeira vista um espaço da indeterminação, já tem em si, no mínimo, a determinação dos acessos e das proporções entre chão-teto-parede. Pensar um museu como narrativa espacial desloca o foco da forma-imagem para as conexões visuais e espaciais. (SPERLING, 2011, p. 177).

Outro atrativo apontado na pesquisa de Vaz (2020a) sobre o MON é a disponibilidade de oferecer a visitantes: café, loja, biblioteca, auditório, vão livre coberto, além de área verde (ParCão¹⁸). Características de um museu híbrido, apontado também por Leite (2005, p. 32), que entende que “o espaço do museu aberto e plural aumenta o fluxo de contempladores – turistas, amadores, estudiosos, crianças, [...]”, também defendido por Magaly de Oliveira Cabral Santos (1997), desde o final do século XX, que sinaliza que esses atrativos são mudanças que o museu se rende ao agregar novos valores, relacionados a diferentes fatores: pela sua função social sob a ótica progressista, pelo anseio de conquistar mais público, pela sua própria sobrevivência.

Essas atividades podem e devem acontecer nos museus, porque como instituições de interesse público e patrimonial, devem estar abertos e disponíveis com seus espaços para a realização de outras experiências e de outros saberes (principalmente os comunitários) que não sejam apenas os que derivam de suas coleções e da sua própria natureza. Mas isso, sem perder de vista que são as suas coleções e sua natureza o seu principal instrumento de comunicação com o público e que para comunicá-las, é necessária uma consciência e postura social e política. (SANTOS, 1997, p. 14).

Tanto Santos (1997) quanto Leite (2005) destacam que não se pode deixar que o hibridismo do museu se sobressaia a sua função primeira, a qual está voltada às coleções do acervo. Porém, esse fato não precisa ser visto como

¹⁸ Uma grande área gramada nos fundos do MON, é frequentado por moradores da cidade que trazem seus “pets” (cachorros) para brincar e interagir. Esse espaço ficou tão conhecido na cidade que hoje é conhecido como ParCão, recebendo também eventos com a temática dos “pets” que acontece na cidade.

algo ruim para o campo da arte. Nesse aspecto, concordamos com Vaz (2020b, p. 493), que entende que o público que percebe inicialmente apenas o potencial turístico, de lazer e diversão do museu caminha para uma compreensão da arte, ou seja, por meio do convívio frequente, aos poucos pode estreitar o vínculo com a instituição, fazendo com que observe a obra de arte como objeto desse espaço.

Por outro lado, Maria Cecília França Lourenço (1999) não tem um pensamento tão otimista e vê com preocupação esse interesse na beleza do museu. A autora afirma que essas edificações “são esculturas sem alma, cenários imperativos a dificultar o processo museológico adequado, faltando-lhes essência para consolidar a bela aparência.” (LOURENÇO, 1999, p. 15), e complementando tal pensamento ao dizer que, “os museus precisam repensar sua identidade cultural, pois juntar peças não faz um museu, por mais deslumbrantes que sejam as fachadas.” (LOURENÇO, 1999, p. 17).

Com a intenção de identificar como os(as) estudantes percebem esses espaços, bem como suas famílias, os dados coletados com o questionário têm continuidade nessa busca. Destacamos que muitos(as) alunos(as) sabiam das visitas ao MON, uma vez que o projeto de pesquisa fora apresentado previamente aos pais e/ou responsáveis, tanto em reunião quanto por meio de documentos escritos, assim sendo, a terceira pergunta diz respeito aos lugares que costumam frequentar, objetivava-se com isso perceber qual o foco das famílias nos momentos ociosos, de lazer, e ainda observar se dentre os locais apontados os espaços culturais eram objetos de lazer, ver quadro 5.

QUADRO 5 – LUGARES QUE COSTUMAM VISITAR

LUGARES			RESPOSTAS	
CASA DE PARENTES			22	84%
IGREJA			16	61%
CINEMA			16	61%
SHOPPING			14	53%
PARQUES E BOSQUES			14	53%
ZOOLOGICO			9	35%
FESTAS DA COMUNIDADE			4	15%
MUSEU			1	4%
OUTROS	Centro	3	9	35%
	Casa	2		
	Casa de amigos	1		
	Biblioteca	1		
	Praia e restaurantes	1		
	Boa Vista (bairro de Curitiba)	1		

FONTE: Questionário 1 – Encontro 2.

GRÁFICO 5 – LUGARES QUE COSTUMAM VISITAR



FONTE: A autora.

Havia um complemento para essa questão, que buscava saber qual era a intenção ao visitar esses lugares, assim a opção que mais obteve respostas foi *casa de parentes*, apontada por 22 (84%) dos estudantes, apresentando como intenções da ida: matar a saudade, visitar os parentes, acompanhar os pais, passear, comemorar um aniversário, ajudar, e ainda, como um local de diversão e brincadeiras. O segundo local mais apontado foi a igreja, incluindo 16 (61%) dos(as) alunos(as), visitada com intuito de tocar e adorar, orar e cantar, acompanhar a família e se distrair. Com esse mesmo percentual de respostas, o cinema foi apontado como um local para se divertir com a família e amigos, assistir a um filme novo e como comemoração de aniversário. Elencados por 14 (53%) estão os *shopping*, parques e bosques, como espaços para passear com amigos e família, se divertir e gastar dinheiro. A ida ao zoológico, indicada por nove (35%), é para ver os animais e se divertir. Festas da comunidade foram apontadas por quatro (15%) deles(as) apenas para acompanhar a família e sair um pouco de casa. Constatamos que um aluno indicou o museu como um lugar

que frequenta. Caso os(as) estudantes desejassem, poderiam apontar outros lugares onde costumam ir com a família, sendo assim, nove (35%) mencionaram outros lugares, indicando como intenção, gastar dinheiro, embora nem todos(as) tenham apontado isso, deixando em branco a opção.

A escolha de ocupar o tempo livre das famílias com questões culturais foi percebida quando os estudantes apontaram o cinema (16 - 61%) e zoológico (9 - 35%) como espaços de lazer, entretanto, o museu foi indicado apenas por um (4%) estudante, fato esse corroborado com a fala Denise Grinspum (2000, p. 126) que, ao analisar questionários sobre a visita escolar ao Museu Lasar Segall, comenta a não valorização do museu de arte como um espaço de satisfação e aprendizagem por muitos, uma vez que a grande maioria do público do museu de arte no Brasil é de estudantes em visitas escolares, assim, é natural que não seja escolhido como prioridade na distribuição do tempo livre.

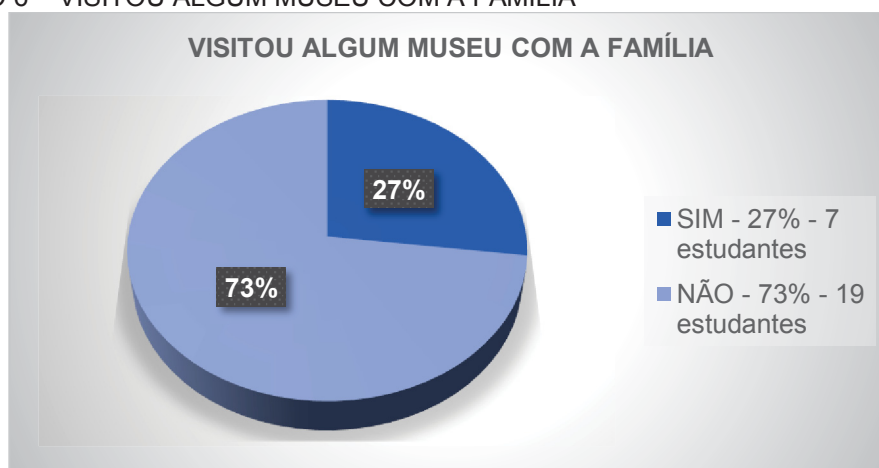
A próxima questão perguntava se o estudante já havia visitado algum museu com sua família e apresentou o seguinte resultado:

QUADRO 6 – VISITOU ALGUM MUSEU COM A FAMÍLIA

SIM		NÃO	
7	27%	19	73%

FONTE: Questionário 1 – Encontro 2.

GRÁFICO 6 – VISITOU ALGUM MUSEU COM A FAMÍLIA



FONTE: A autora.

Dos sete (27%) estudantes que responderam já terem feito uma visita ao museu com a família, dois (7%) não se recordavam do nome da instituição visitada; um (4%) indicou o Museu na Lapa pelos mesmos motivos apontados

na resposta 2 – parentes que moram na rua do museu; quatro (15%) indicaram o MON.

Comparar as respostas das quatro primeiras questões, levaram-me a concordar com as colocações de Grinspum (2000) que na virada do século XX já concluía em sua pesquisa de visita ao Museu Lasar Segall (São Paulo), que os pais não costumam levar os(as) filhos(as) a esse espaço.

[...] há pouco hábito de visitação e valor que os pais atribuem ao museu como espaço de lazer e de aprendizagem para si próprios e tampouco se sentem responsáveis por propiciar a frequência de seus filhos a museus. (GRINSPUM, 2000, p. 126).

A autora complementa, apontando como possível causa para esse fato, “a ideia de museu associado a um mundo à parte e distante do dia a dia dos sujeitos entrevistados, mais acentuadamente nas classes sociais mais baixas” (IBIDEM).

A quinta pergunta do questionário – *O que você pensa que é possível encontrar em um museu?* – foi respondida por todos(as) os(as) estudantes e apresentou o seguinte resultado, indicado no quadro 7 e gráfico 7.

QUADRO 7– O QUE PODEMOS ENCONTRAR EM UM MUSEU

ITENS APONTADOS	RESPOSTAS	
Obras de arte (esculturas, pinturas, obras, quadros)	19	73%
Coisas históricas e/ou antigas	10	38%
Coisas importantes/raras/reíquias	3	11%
Animais	3	11%
Depende do museu	3	11%
Ossos	2	7%
Armas/espadas/armaduras/escudos	2	7%
Roupas antigas	1	4%
Homem das cavernas	1	4%

FONTE: Questionário 1 – Encontro 2.

A questão 5 não apontava alternativas fechadas, como a pergunta 3, então os(as) estudantes deveriam ter suas próprias indicações. Mesmo assim, muitas delas coincidiram e foram mais frequentes, como as obras de arte – esculturas, pinturas e quadros, os quais totalizaram 19 (73%).

GRÁFICO 7– O QUE PODEMOS ENCONTRAR EM UM MUSEU



FONTE: A autora.

Acredito que isso se dê porque havia alunos(as) que já conheciam alguns museus, como mostrou a pergunta 2, e especialmente 18 (69%) deles indicaram o MON como museu de arte. Obras de arte como pinturas são facilmente encontradas nesse espaço, mesmo em museus históricos, onde as cenas ou retratos de personalidades expostas. Muitas das colocações nesta questão foram influenciadas por filmes, conforme seus próprios comentários: *Professora! Vale colocar o que eu vi no “Uma noite no museu?”* (ALUNA 2, encontro 2). Respondi que se ela acreditava que o filme mostrou o que é possível encontrar verdadeiramente em um museu, poderia incluir esses objetos. A

estudante comentou: *Ué! Mostraram museus de verdade, só não é verdade que aquelas coisas se mexem e tem vida!* (ALUNA 2, encontro 2). Assim, algumas das respostas dos participantes direcionaram à trilogia *Uma noite no museu* (2006), que mostra o Museu de História Natural de Nova York-EUA; *Uma noite no museu II – O segredo do faraó* (2009), que transcorre no maior complexo de museus do mundo, Instituto Smithsonian em Washington, DC-EUA; *Uma noite no museu III – O segredo da tumba* (2014), que mostra a tumba de um príncipe egípcio no Museu Britânico em Londres.

Inspirados(as) nessa trilogia (FIGURA 6), alguns(mas) estudantes inseriram itens como ossos, animais, roupas antigas, armas, homem das cavernas, coisas raras, relíquias, pois todos aparecem nos filmes que têm também como público os adolescentes.

FIGURA 6 – CENAS DA TRILOGIA “UMA NOITE NO MUSEU”



FONTE: *Uma noite no museu*.



FONTE: *Uma noite no museu II*.



FONTE: *Uma noite no museu III*.

Alguns(mas) estudantes apontaram objetos que certamente viram nas aulas de campo, citadas na primeira pergunta, como armas vistas no Museu de Armas em Morretes (PR) ou ainda no Museu Histórico da Lapa (PR), onde foi possível ver também alguns trajes da época do cerco da cidade, mencionados pelos estudantes, como roupas antigas.

Com base nas respostas à questão cinco, percebi que a grande expectativa dos(as) estudantes em relação a uma visita ao museu é ver as obras de arte, sejam elas pinturas ou esculturas, porém três (11%) destacaram que não encontramos a mesma coisa em todos esses espaços, que precisamos identificar qual é o foco do museu – de arte, histórico, de armas, história natural – pois cada um apresenta algo específico, que não necessariamente faz parte do acervo de outros. Esse fato é bastante interessante quando o(a) aluno(a) consegue perceber que o termo museu faz referência a uma gama de instituições e que elas podem apresentar uma identificação diferente das demais. Em nenhum momento, o questionário direcionou os estudantes a tal reflexão, e nas aulas ainda não havia sido discutido nada a esse respeito. A análise demonstrou autonomia nas respostas e reflexão em relação ao que se pedia.

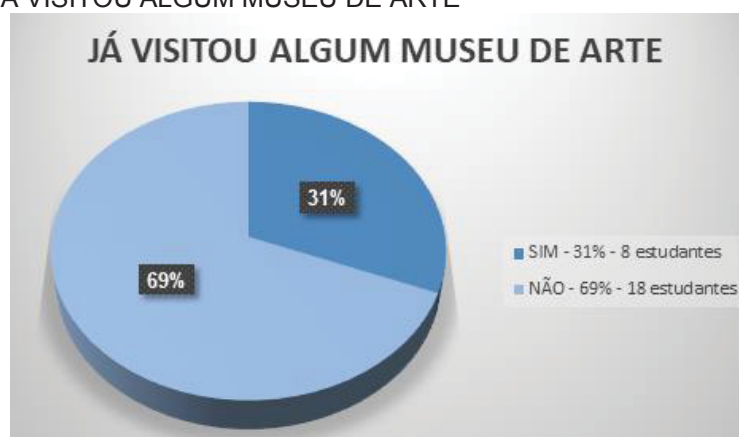
A sexta pergunta busca uma aproximação com o museu de arte, foco desta pesquisa, indagando: *Você já visitou algum museu de arte?* Em caso de resposta afirmativa, o(a) estudante deveria indicar o que mais lhe interessou.

QUADRO 8 – JÁ VISITOU ALGUM MUSEU DE ARTE

SIM		NÃO	
8	31%	18	69%

FONTE: Questionário 1 – Encontro 2.

GRÁFICO 8 – JÁ VISITOU ALGUM MUSEU DE ARTE



FONTE: A autora.

O número pequeno de estudantes que afirmaram já ter visitado um museu de arte, oito (31%), entra em conflito com as respostas da questão dois, quando 22 (85%) afirmaram conhecer um museu e 16 (61%) deles o terem

visitado. Tal fato não causaria estranheza, se 15 (58%) não tivessem apontado o MON.

Podemos acreditar que uma parcela desses(as) alunos(as) o reconheça como museu, porém não o identifica como um museu de arte especificamente. Quanto ao interesse no interior do museu de arte, seis (23%) estudantes se referiram a objetos artísticos em si, quadros e obras de arte nas palavras deles; um estudante comentou o que mais lhe interessou – saber como aquelas obras eram feitas, isto é, seu processo de criação. Outro afirmou que tudo dentro do museu é interessante, enquanto um terceiro respondeu que nada lhe chamou a atenção. Como a pergunta não pedia uma justificativa para esses interesses, não foi possível entender por que nada lhe importou, suponho que houve falta de compreensão em relação às obras, talvez por falta de uma mediação no museu.

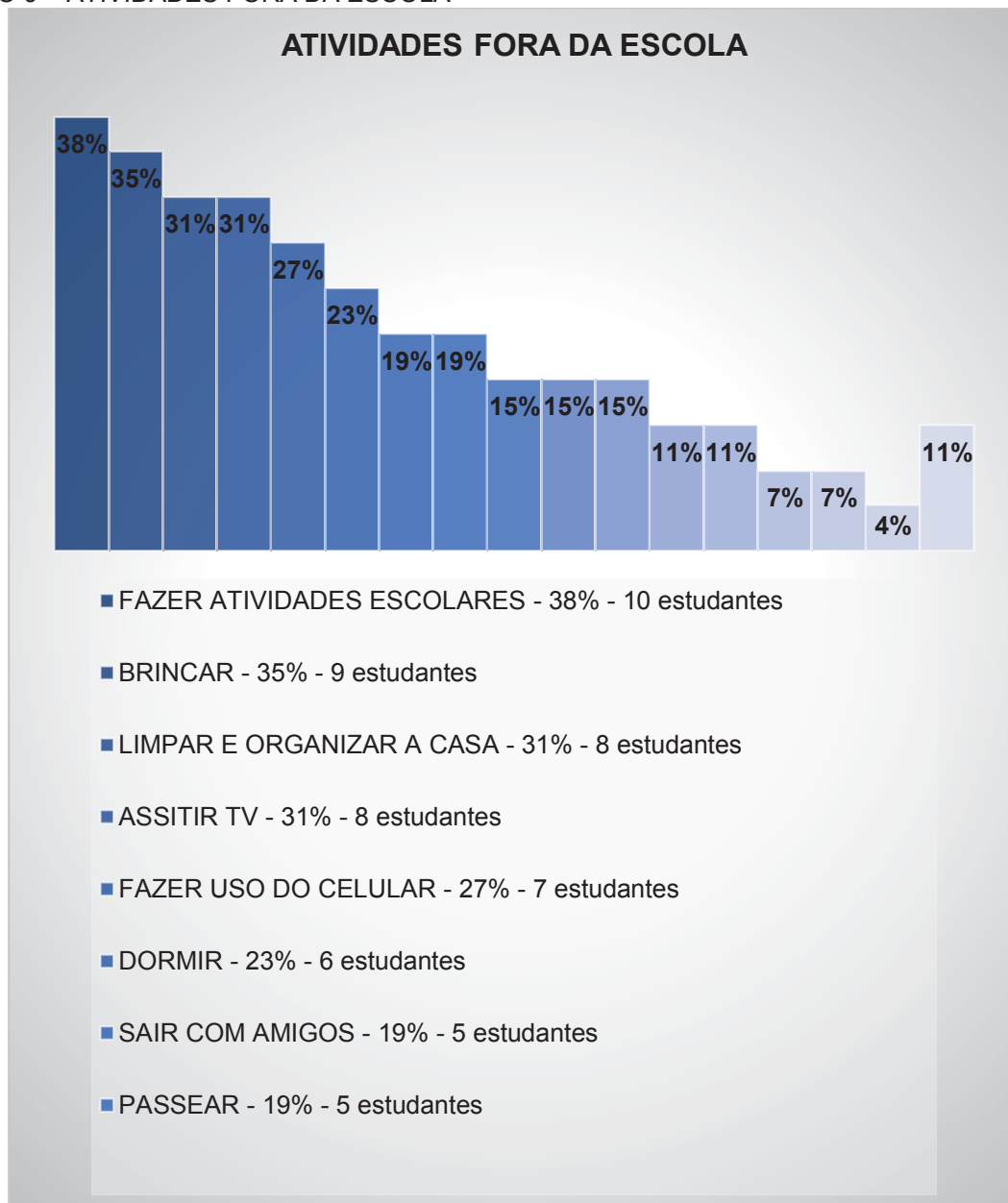
A próxima pergunta direcionava o(a) estudante para o tempo livre empregado em outras atividades: *O que você costuma fazer nos horários que não está na escola?* Essa questão não dava opções de resposta, ficando a encargo do(a) aluno(a) apontá-las.

QUADRO 9 – ATIVIDADES FORA DA ESCOLA

OCUPAÇÃO	N. DE ESTUDANTES	
FAZER ATIVIDADES ESCOLARES	10	38%
BRINCAR	9	35%
LIMPAR E ORGANIZAR A CASA	8	31%
ASSITIR TV	8	31%
FAZER USO DO CELULAR	7	27%
DORMIR	6	23%
SAIR COM AMIGOS	5	19%
PASSEAR	5	19%
BRINCAR, CUIDAR E PASSEAR COM OS/DOS PETS	4	15%
VISITAR PARENTES	4	15%
CUIDAR DE CRIANÇAS MENORES (sobrinhos e irmãos)	4	15%
COMER	3	11%
JOGAR VIDEO GAME	3	11%
FICAR COM A FAMÍLIA	2	7%
LER	2	7%
NADA	1	4%
OUTROS (tomar banho, ir ao mercado ou à igreja)	3	11%

FONTE: Questionário 1 – Encontro 2.

GRÁFICO 9 – ATIVIDADES FORA DA ESCOLA



FONTE: A autora.

O número de respostas a essa pergunta ultrapassou a 26, pois muitos(as) estudantes apontaram mais de uma ocupação durante o tempo ocioso. Algumas opções se referiram a coisas essenciais, como dormir seis (23%), comer três (11%) e até mesmo tomar banho um (4%). A mais apontada foi “fazer atividades escolares” dez (38%), diz respeito às obrigações escolares e à carga de tarefas para casa, que os professores costumam enviar ou mesmo àqueles(as) que costumam estudar corriqueiramente em casa. Dois itens chamaram a minha atenção: limpar e organizar a casa, oito (31%) e cuidar de crianças menores, quatro (15%), por se tratar de atividades que caberiam a

adultos e não normalmente adolescentes. Contudo, não podemos destacar a importância de que entendam que colaborar com a organização da casa é tarefa de todos, e muitos acabam cuidando de irmãos e sobrinhos menores enquanto a família está trabalhando. Essa situação não é a ideal, mas a que cabe nas rotinas das famílias, especialmente as de baixa renda.

As demais ocupações citadas envolvem atividades consideradas como lazer pelos(as) estudantes, como assistir TV (oito, 31%); fazer uso do celular em redes sociais ou jogos (sete, 27%); brincar (nove, 35%); jogar *video game* (três, 11%); sair com amigos (cinco, 9%); ficar com a família (7%); visitar parentes (15%); passear (cinco, 19%); brincar com os bichos de estimação (quatro, 15%). Um estudante (4%) disse não fazer nada, enquanto dois (7%) apontaram uma atividade cultural: leitura.

Ao observar as respostas, fica claro que para os(as) estudantes a ociosidade é recheada daquilo que mais gostam de fazer, como brincar e sair, além das tarefas escolares e obrigações com atividades domésticas. O lazer envolve para eles atividades de divertimento, e atividades culturais não são consideradas por muitos como tal, visto que, apenas dois alunos apontaram uma atividade cultural, que é a leitura. Entretanto, a visita ao museu não foi mencionada, como algo que ele(a) ou a família escolham como atividade de lazer, reiterando a fala de Grinspum (2000), na análise da terceira questão do questionário, de que as famílias não costumam levar as crianças ao museu.

Aqui é possível fazer um comparativo entre as perguntas três e sete, que buscam saber quais lugares os(as) estudantes costumam frequentar com a família e o que fazem no tempo fora da escola, respectivamente. Na terceira questão, 16 (61%) deles apontaram o cinema como lugar destinado a passeio em família, enquanto oito (31%), costumam assistir à televisão quando não está na escola.

Finalizando o questionário, temos a pergunta que busca saber se os estudantes reconhecem dois espaços com arquiteturas distintas, mas que abrigam museus. O enfoque de cada um deles também é diferente, um abriga o MUPA (Museu Paranaense), com destaque para a área da Arqueologia, Antropologia e História; é o primeiro museu do Paraná e o terceiro do Brasil. O outro é o MON (Museu Oscar Niemeyer), com projeto arquitetônico de Oscar Niemeyer. Com intuito de colher informações mais precisas, essa questão foi

separada em tópicos. O primeiro trazia a imagem do MUPA (FIGURA 7), e perguntava se o estudante conhecia o lugar.

FIGURA 7 – FOTO DO ACERVO DO MUSEU PARANAENSE



FONTE: TripAdvisor. Disponível em: <https://www.tripadvisor.com.br/Attraction_Review-g303441-d2325503-Reviews-Museu_Paranaense-Curitiba_State_of_Parana.html>. Acesso em: 19 jan. 2019.

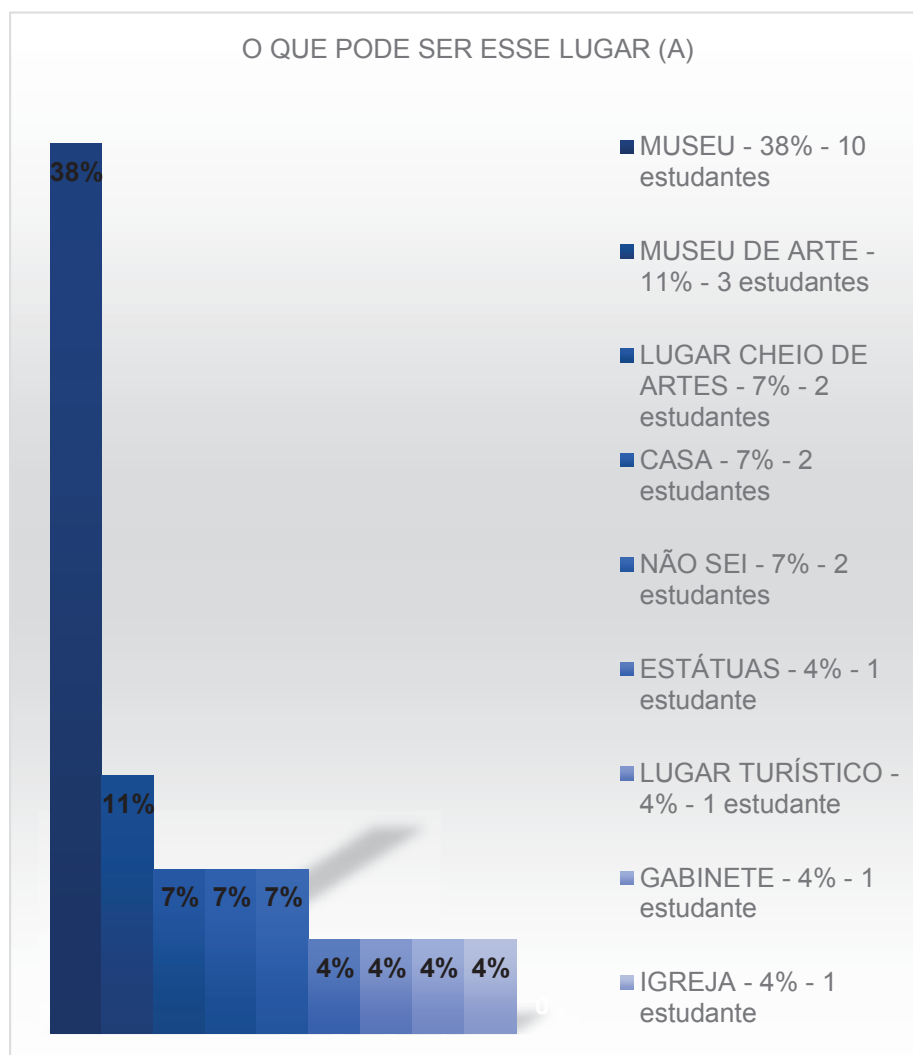
Os complementos dessa pergunta eram: *Caso você tenha respondido sim, sabe o que é e onde fica?* A resposta afirmativa foi para quem conhecia o lugar. Apenas um estudante respondeu conhecer o lugar, mas não lembrava o que é ou mesmo onde fica. Demais alunos(as), 25 (96%), responderam não conhecer o lugar, mas davam indicações do que poderia ser de acordo com a indagação: *Caso tenha respondido não, o que acredita que pode ser este lugar?* Para essas indicações, 13 (50%) afirmaram que acreditam que se trate de um museu, desses três (11%) especificaram que seria um museu de arte. Outras respostas obtiveram um percentual de 7%, ou seja, dois estudantes responderam – uma casa, um lugar cheio de artes, essas incluindo os estudantes que não sabiam indicar. Outras opções tiveram uma indicação (4%) – um lugar turístico, estátuas, um gabinete e uma igreja – conforme Quadro 10.

QUADRO 10 – O QUE PODE SER ESSE LUGAR (A)

INDICAÇÕES	N. DE ESTUDANTES	
MUSEU	10	38%
MUSEU DE ARTE	3	11%
LUGAR CHEIO DE ARTES	2	7%
CASA	2	7%
NÃO SEI	2	7%
ESTÁTUAS	1	4%
LUGAR TURÍSTICO	1	4%
GABINETE	1	4%
IGREJA	1	4%

FONTE: Questionário 1 – Encontro 2.

GRÁFICO 10 – O QUE PODE SER ESSE LUGAR (A)



FONTE: A autora.

Na segunda parte dessa questão havia o mesmo, porém a imagem se referia ao MON (FIGURA 8).

FIGURA 8 – MUSEU OSCAR NIEMEYER. FOTO: CARLOS RENATO



FONTE: <<http://www.revistavertical.com.br/turismo-e-lazer/o-que-fazer-em-curitiba>>. Acesso em: 19 jan. 2019.

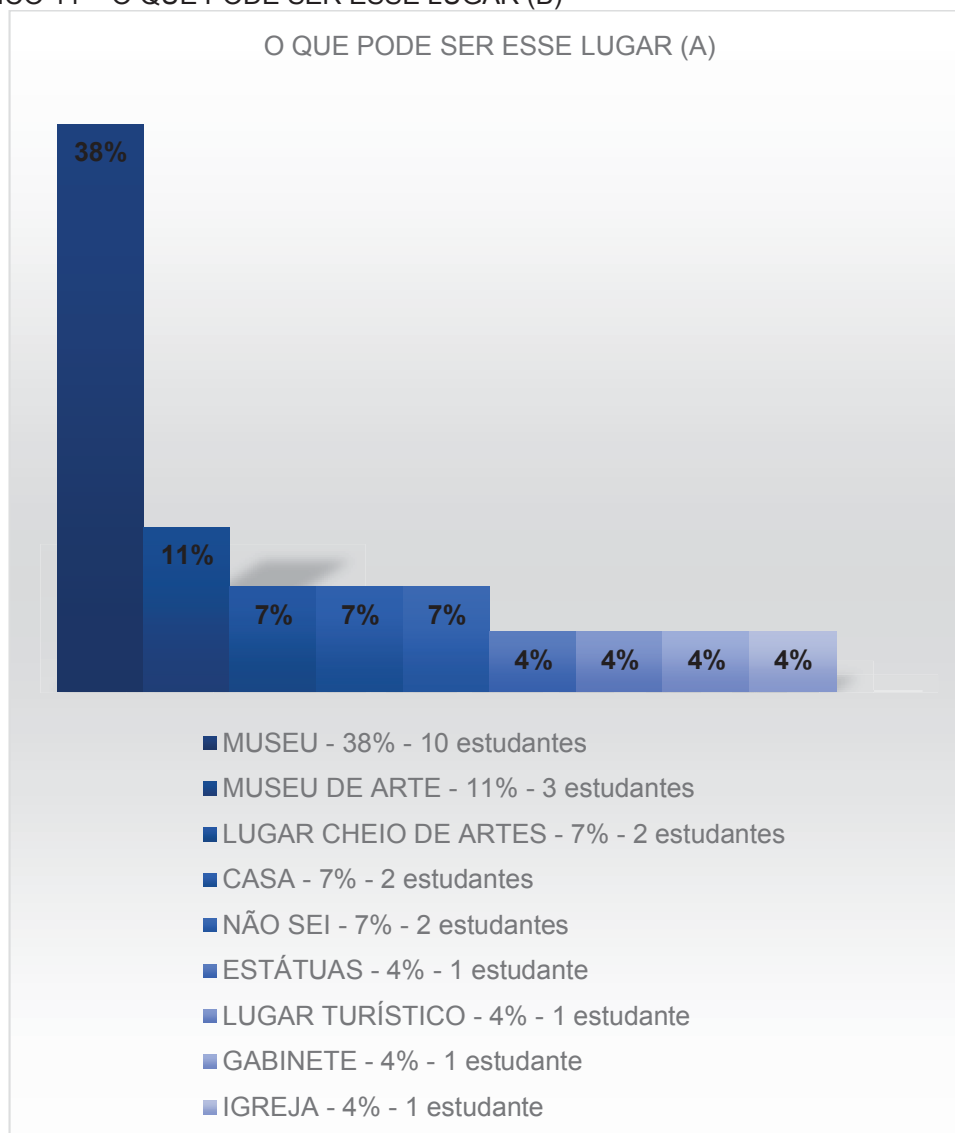
Para essa parte da questão, 18 estudantes (69%) afirmaram saber qual era esse lugar, desses, oito (31%) não sabiam o que é ou mesmo onde fica; outros oito (31%) disseram ser um museu; enquanto sete (27%) sabiam dizer que se trata do MON. Além disso, um aluno (4%) mencionou que já esteve no museu, e outro (4%) afirmou que ficava no Brasil. Três (11%) foram mais precisos, localizando-o na cidade de Curitiba. Sete estudantes (27%) indicaram que não conheciam o lugar, desses, quatro (15%) acreditaram se tratar de um museu, enquanto um aluno (4%) indicou se tratar de uma quadra de futebol, uma pista de *skate* e um lugar que tem pinturas, obras com muitas curvas (QUADRO 11).

QUADRO 11 – O QUE PODE SER ESSE LUGAR (B)

INDICAÇÕES DE QUEM NÃO SABIA IDENTIFICAR O LUGAR	N. DE ESTUDANTES	
MUSEU	4	15%
QUADRA DE FUTEBOL	1	4%
PISTA DE SKATE	1	4%
PINTURAS, OBRAS COM MUITAS CURVAS	1	4%

FONTE: Questionário 1 – Encontro 2.

GRÁFICO 11 – O QUE PODE SER ESSE LUGAR (B)



FONTE: A autora.

A intenção em colocar mais de um local nas imagens para os(as) estudantes identificarem, e não apenas a imagem do Museu Oscar Niemeyer, era para não os suggestionar a apontar qualquer imagem como sendo o museu, já que alguns(mas) sabiam das visitas que estavam por vir em razão da reunião feita com os pais, como relatado anteriormente. Dessa forma, penso que as respostas condizem com aquilo que realmente possa ser de seu conhecimento, e foi possível perceber que reconhecem a imagem, mas não atribuem ao edifício como o espaço ocupado pelo MON. Provavelmente, os motivos possam ser os mesmos que os levaram a apontá-lo na questão dois como um museu que já conheciam, ou seja, como a divulgação da imagem do museu nas grandes mídias na cidade de Curitiba.

As respostas dos estudantes ao questionário anunciaram o problema desta pesquisa, elas constituem o processo de elaboração da principal indagação: O que, dentro do museu, pode causar interesse levando a experiência estética? Elas apresentam parte do repertório cultural dos estudantes, mais especificamente seu repertório museal.

Com esse questionário inicial, foi possível perceber que se abre um espaço para investigar as expectativas do público em relação ao museu de arte. Assim, a pesquisa se desdobra neste processo de investigação em busca de entender a definição de arte desse público escolar, por meio do diálogo estabelecido nas visitas mediadas ao Museu Oscar Niemeyer.

Muitos autores já elaboraram definições de arte, que com o passar dos tempos, apresentaram problemas conceituais que precisaram ser revistos, Morokawa (2018) apresenta as teorias de alguns deles quando busca refletir e problematizar a respeito de uma das incógnitas da arte, que se intensifica após meados do século XX: “O que é arte?”. A autora, por meio da definição estética de arte, precisamente pela definição estética proposta por Monroe Beardsley, destaca que existem condicionantes a serem atendidas pelo público para que algo seja compreendido como arte, que pode ser tanto a existência de propriedades estéticas quanto a experiência estética que uma obra de arte possa proporcionar.

Pela interpretação da autora, Beardsley define arte como algo que envolve uma intenção de proporcionar experiência estética (MOROKAWA, 2018). Morokawa (2018) apresenta a definição de arte proposta por Beardsley (1974), que inclui a questão do estético em sua teoria, englobando o processo de criação da obra e sua recepção, isto é, o aspecto estético na definição da arte pelo olhar da autora abre espaço para o observador. Apreciar uma obra de arte não depende exclusivamente dos aspectos históricos e institucionais, que regem o universo da arte e ultrapassa também a ideia de que ela tenha que satisfazer apenas os aspectos sensoriais, pois afeta os sentidos e produz múltiplos significados e diferentes visualidades. Cada sujeito olha para a obra de arte a sua maneira e esse olhar se conecta com o seu lugar no mundo.

Para Beardsley (1983), a intenção do artista e o interesse estético na recepção de obras são fundamentais para definir se um objeto é arte ou não. Esses dois pontos serão apresentados mais adiante quando falarmos de

experiência estética, juntamente aos cinco critérios para qualificarmos uma experiência estética apresentados por Beardsley (1983), discussão central na dissertação de Morokawa (2018), que versa sobre a definição estética de arte. Em acordo com a autora, partimos do pressuposto de que a definição estética da arte depende tanto do artista quanto do público, e para os(as) alunos(as) participantes desta pesquisa, de acordo com os dados coletados grande parte do grupo em seu tempo de lazer se interessa por cinema, poucas famílias escolhem o museu como lugar de visitação. Muitas das atividades diárias dos estudantes atendem demandas da escola e família, o que nos leva a refletir: compete apenas as aulas de arte despertar o interesse estético nos estudantes?

2.3 A PREPARA O DA VISITA AO MUSEU

O terceiro encontro destinou-se a preparar os(as) estudantes   visita ao MON. Para isso, considerei importante que eles(as) conhecessem um pouco e pensassem sobre os motivos que levou esse espaço a ter tanto destaque no cenário artístico cultural. Iniciei com a apresenta o de um relato sobre a edifica o, as fun o es que já exerceu, o interesse em transformá-lo em museu de arte.

2.3.1 Museu Oscar Niemeyer

O Museu Oscar Niemeyer, o Museu do Olho como foi nomeado pela comunidade ou simplesmente MON, ocupa uma área de 144 mil m², com mais de 35 mil m² de área construída. Foi reconhecido como a maior institui o de arte da América Latina; localiza-se na rua Marechal Hermes, 999, Centro Cívico em Curitiba-PR. O espaço abriga aproximadamente 7 mil obras entre artes visuais, arquitetura e *design*, de repertório nacional e internacional, que periodicamente estão disponibilizadas ao público por meio de exposi o es permanentes, conservando o restante resguardado em área técnica (MON, 2019).

O MON ainda abre as salas expositivas para receber grandes exposi o es de reconhecimento internacional, dentre as que estiveram em cartaz em 2019, destaca-se a 14  Biental Internacional de Arte Contemporânea de Curitiba: "Fronteiras em Aberto", com inaugura o em 21 de setembro de 2019

e permanência até 1º de março de 2020. O evento contou com a participação de artistas dos países do BRICS (Brasil, Rússia, Índia, China e África do Sul¹⁹). Embora tenha sido rebatizado em 2003, sua história com o arquiteto que lhe empresta o nome é mais antiga, 1967. Oscar Niemeyer projetou o prédio que recebeu o nome de Edifício Humberto de Alencar Castelo Branco. Após ter sua construção paralisada entre 1969 e 1976 foi inaugurado somente em 21 de março de 1978, compunha um conjunto de seis blocos, que abrigaria secretarias estaduais, tendo em seu entorno jardins projetados por Burle Marx e um parque ao fundo – o Bosque do Papa. (VAZ, 2016, p. 103). Vale destacar, que o projeto inicialmente abrigaria o IEP (Instituto de Educação do Paraná), que passaria a ter uma localização privilegiada junto aos três poderes do Estado.

A autoria do projeto do Edifício Castelo Branco ficou oculta por muitos anos, poucos tinham conhecimento de que o arquiteto Niemeyer fora seu idealizador, menciona Deborah Alice Bruel Gemin (2017). O projeto parece ter sido renegado pelo próprio arquiteto, já que não constava no catálogo de obras assinadas por ele.

Talvez, por nunca terem levado o projeto a cabo e não ter se tornado escola, ou por causa do uso burocrático que lhe deram, ou ainda, pela decepção com seu nome, que fazia referência a um general. O fato é que, por quase 24 anos, essa edificação sofreu com sua falta de aptidão para o serviço burocrático. O jovem arquiteto Niemeyer, comunista ativo, idealizou para o edifício uma vocação social e pública: a educação de crianças e jovens, e especialmente as futuras professoras. Desejo que nunca se cumpriu; o projeto para o IEP, ao sair do papel e se concretizar, deixou de existir em essência. (GEMIN, 2017, p. 47).

No ano de 2001, o edifício que não foi escola, mas se tornou sede de secretarias de Estado, foi totalmente desocupado, e os órgãos públicos foram remanejados para outros complexos do Governo do Estado. Inicialmente, pensava-se em criar um museu pós-moderno nesse espaço que seria uma franquia brasileira do Museu Guggenheim, com sede em Nova York, como outras já existentes espalhadas pelo mundo, como a de Bilbao-Espanha. Dessa maneira, o edifício que tinha uma função inicial voltada à educação passaria a

¹⁹ Dados obtidos no *site* da instituição, Disponível em: <www.museuoscarniemeyer.org.br/exposicoes/exposicoes/14bienal>. Acesso em: 17 out. 2019.

ser palco da cultura, abrigando um museu. A negociação da franquia não se efetivou, mas a ideia de um grande museu de arte permaneceu. O arquiteto Oscar Niemeyer foi novamente convidado a desenvolver um projeto de revitalização do espaço, que incluiu a construção de um anexo, o Olho, cuja concepção mostra a importância da arquitetura frente à arte e à cultura, inserindo Curitiba num circuito de reconhecimento internacional.

O anexo do então chamado Novo Museu foi construído em cerca de sete meses, no final da gestão de Jaime Lerner como governador do Estado do Paraná. Desde sua abertura (2002), o MON chama a atenção pelo aspecto escultórico e rampas exteriores, que remetem a outros trabalhos característicos do arquiteto, e se tornaram verdadeiros espetáculos reconhecidos internacionalmente.

O MON é o seu espetáculo, uma vez que sua arquitetura atende às características que Josef Montaner²⁰ aborda sobre a condição contemporânea da arquitetura de museus, que se consolida a partir da década de 1980 com a cultura pós-moderna. Segundo Montaner, a maneira como os museus são projetados agrega valor emblemático e simbólico às edificações, seja em relação ao contexto urbano ou à paisagem, e mesmo pelos aspectos materiais e tecnológicos das edificações que colaboram com sua particularidade. (VAZ, 2016, p. 105).

Adriana Vaz (2016, p. 104) afirma que “a semelhança entre a forma de um pinheiro do Paraná e o olho humano, dentre as opções para concepção arquitetônica de Niemeyer ao projetar o anexo, soma-se o valor da trajetória modernista do próprio arquiteto”. O anexo é conhecido hoje como “Olho”, o que também indica para parte da população curitibana o museu de arte, ou seja, o Museu do Olho.

Em 22 de novembro de 2002, o Novo Museu é inaugurado com a presença do então presidente Fernando Henrique Cardoso e meta de abrigar as obras advindas no extinto MAP (Museu de Arte do Paraná) e do MAC-PR (Museu de Arte Contemporânea), com intenção de unificar o acervo artístico do Estado (VAZ, 2016, p. 102). Em 2003, é rebatizado pelo governador Roberto Requião com o propósito de homenagear o arquiteto que o projetou. Assim, passou a ser nominado Museu Oscar Niemeyer (MON).

²⁰ MONTANER, Josep Marie. **Museus para o século XXI**. Barcelona: Editorial Gustavo Gili, 2003.

Os 35 mil m² têm cerca de 17 mil ocupados por 12 salas de exposição, distribuídas no primeiro piso, subsolo e anexo. A estrutura é composta de bilheteria, MON Café, MON Loja, entrada do museu, espaço para salão de eventos e Auditório Poty Lazzarotto. No primeiro piso, encontram-se 9 salas expositivas, abrigando a maior parte das exposições, que receberam nomes de artistas: Frida Kahlo, Gauguin e Rembrandt – os internacionais; Tarsila do Amaral, Guignard, Pancetti e Helena Wong – os nacionais; Guido Viaro e Miguel Bakun – os estaduais. No subsolo há uma exposição permanente de projetos, fotos e maquetes do arquiteto que dá nome ao museu e ao espaço; um miniauditório, o Espaço da Ação Educativa, o Núcleo de Ação Educativa e o Pátio das Esculturas. Nesse mesmo andar, encontram-se ainda duas áreas restritas: administração do museu, Laboratório de Conservação e Restauro e a Reserva Técnica. É do subsolo que se acessa o anexo, por meio de um túnel com arquitetura e desenho curvo, onde do início não é possível ver seu fim, com cantos arredondados e iluminação indireta, é certamente um dos espaços mais fotografados do museu. O anexo é composto por uma torre de 5 andares (subsolo, térreo, 1º, 2º e 3º) destinados exclusivamente a mostras de fotografias; o Espaço Araucária; Salão Principal – Olho. (VAZ, 2016, p. 108).

Ivo Giroto (2019), em seus estudos sobre a arquitetura de museus, afirma que essa é uma área pouco estudada, pois: “[...] a produção recente de museus em território brasileiro espelha as transformações, as renovações e as permanências que caracterizam o panorama contemporâneo do país.” (GIROTO (2019, p. 3). Assim como Vaz (2016), o autor também destaca que na arquitetura do MON o primeiro projeto foi edificado entre as décadas de 1960 e 1970 e teve acrescido um anexo que traz a contemporaneidade que os dirigentes estaduais requisitavam para o novo museu, o que colocaria a cidade de Curitiba no circuito nacional não apenas da cultura, mas também alavancaria o turismo na cidade.

Na contemporaneidade, para além da finalidade específica de um museu, o seu potencial representativo e simbólico passou a ser usado como estratégia de requalificação urbana e como vantagem na competição global travada entre as cidades por visibilidade e turismo. (GIROTO, 2019, p. 3).

Em seu aspecto simbólico, a arquitetura do museu após a construção do anexo alterou a função dos espaços e a relação desses com o visitante. “O museu é tomado como símbolo cultural da cidade: essa analogia do MON com

Curitiba. O ‘Olho’ é a obra de arte, e é apreciado como uma escultura”. (VAZ, 2016, p. 111).

Sperling (2011), ao analisar as edificações dos museus contemporâneos que atendem a concepção de projetos arquitetônicos escultóricos, ou seja, projetos em que a arquitetura do edifício é elaborada a partir de um conceito escultórico, como o Museu Guggenheim de Bilbao, que foi projetado como uma escultura, e a partir de seu protótipo, foram desenvolvidos os projetos arquitetônico e estrutural, isto é, projetado por meio de um processo de engenharia reversa. O autor destaca que tais projetos buscam uma inovação do museu como um atrativo já a partir da arquitetura, “para Gehry, por definição, a arquitetura é escultura, e, por conseguinte, o arquiteto passa a ser um tanto escultor.” (SPERLING, 2011, p. 178). Porém ressalta que no âmbito expositivo, ou seja, no espaço propriamente destinado às exposições de arte, poucas mudanças aconteceram, permanece a ideia do cubo branco.

À inovação no tratamento formal do edifício não correspondeu, exceto na previsão de algumas salas para grandes esculturas, um projeto expositivo inovador. O resultado é a desconexão entre uma composição escultórica pós-moderna de superfícies e as salas que envolve: prismas retangulares que reproduzem a concepção expositiva moderna. (SPERLING, 2011, p. 180).

Essa análise pode ser estendida para o MON? Possivelmente, uma vez que possui uma arquitetura escultórica, a “Torre do Olho”, que se torna um grande atrativo, aliás, para muitos visitantes é o ponto principal do museu, enquanto seus grandes salões ofertam neutralidade em seus espaços expositivos.

Vaz (2016) e Giroto (2019) explicam que a composição desse novo anexo ganha destaque não somente na nova arquitetura do complexo, mas também na atenção daqueles que pensam o Novo Museu.

A forma volta a demonstrar sua força no interior do grande salão do Olho, suspenso aproximadamente a 18 metros do solo, onde a amplitude do espaço de 1500m² impressiona. A curvatura superior é internamente revestida por centenas de plaquetas de alumínio que difundem a luz artificial, e as divisórias não atingem o teto, a fim de não alterar a percepção da totalidade do espaço expositivo. Na configuração original da sala, a distensão formal da cobertura sem apoios, a escala do espaço e a visão da cidade, que se oferecia por meio do belo rendilhado da proteção metálica instalada nas fachadas

envidraçadas, criavam um ambiente de encantamento, mas competiam com as obras expostas pela atenção do visitante. (GIROTO, 2019, p. 10).

Além do salão do Olho, outros espaços foram reprojatados, como a construção de um acesso subterrâneo à torre do Olho por meio de um túnel no subsolo e a colocação de um piso de vidro de 18 m de diâmetro, que interliga o espaço externo ao interno.

Ao se falar em interligar espaços diferentes, o Museu Oscar Niemeyer pode ser considerado um espaço híbrido, pois abriga um acervo artístico, um café, uma loja, um auditório para palestras e convenções etc. Essa relação entre o dentro, o museu, e o fora, os demais espaços e a própria arquitetura, produz novos significados e usos dos espaços. Nas colocações de Vaz (2011, p. 126), “essa junção entre o dentro e o fora, faz desse museu um espaço híbrido pois delinea diferentes territórios, e o uso dado ao MON reúne diferentes culturas”.

É possível encontrar outras compreensões do hibridismo do museu, como a proposta por Artur Correia de Freitas e Karoline Marianne Barreto (2019, p. 13), que entendem o MON como um museu híbrido pela formação do seu acervo, “pois o museu pode agir como conservador da cultura tradicional ou inovador das novas concepções de arte, arquitetura e *design*.” (FREITAS; BARRETO, 2019, p. 13).

Híbrido no aspecto físico, mas com grande demarcação na padronização da “conduta do público”, uma vez que o museu em seus aspectos conservadores idealiza que seus visitantes tenham um comportamento esperado, isto é, adotem as normas de conduta que muitas vezes são desconhecidas de visitantes não habituais, que se ajustam à ideia do museu como um espaço sacralizado, cultural, o qual abriga a “arte erudita”, ignorando as novas concepções da arquitetura a que se referem Freitas e Barreto (2019).

Ainda sobre seus usos, a travessia do túnel que conduz ao Olho teoricamente exige uma “conduta rígida” que o museu impõe a seus visitantes ao transitarem pelas salas de exposição (Vaz, 2011). O objetivo dessa conduta é a formação de um público educado para arte, entretanto, esse espaço favorece um sentimento de liberdade, fazendo com que o visitante se sinta à vontade para interagir com os outros e o próprio espaço, na expectativa de se chegar ao outro lado. Como destaca Vaz (2011),

de uma ponta a outra do trajeto se ocultam o antes e o depois, o tempo se desprende do real, além do aspecto espetacular atribuído a esse trecho – da planta baixa em curva, dos efeitos de iluminação, do arredondado do teto em relação às paredes laterais, na sensação de infinito gerado por sua arquitetura. (2011, p. 126).

Apesar dessa formalidade com o visitante, o MON apresenta um aumento no número de público a cada ano. O museu divulga no *site*, dados sobre a visitação, porém eles contemplam até o ano de 2017, que apresenta o total de 367.616 mil pessoas que circularam pelas suas salas de exposição, com uma média de cerca de 30 mil visitantes/mês. Contudo, não é possível quantitativamente aferir se o público local está mais próximo da arte, e dessa forma, ajustar-se à categoria público erudito nos termos de Bourdieu (2001)²¹, portanto, pertencente a um pequeno grupo de conhecedores e admiradores da arte, questão já problematizada por Vaz (2016) e reforçada por Freitas e Barreto (2019), ao mencionar as inovações artísticas que decorrem do próprio universo da arte.

Ainda sobre a visitação ao MON, apesar de mudança no acesso gratuito às quartas-feiras, um dia de trabalho para a maioria da população, e não mais aos domingos, um dia considerado livre para o lazer, como assinala Vaz (2016), notamos que o museu continua apresentando foco de interesse em sua visitação, que envolve diferentes fatores, desde os aspectos artísticos das exposições ali abrigadas, temporária ou do acervo permanente; até mesmo, pela visitação com finalidade turística, promovida pela arquitetura do espaço ou suas exposições de grande porte.

Em 2019, o MON promoveu 18 exposições artísticas em seu conjunto: Espaço Niemeyer (Oscar Niemeyer); Mostra coletiva (Pátio das Esculturas); Ásia: a terra, os homens, os deuses; Oferenda (Guita Soifer); Mestre de Obras (Ivens Machado); O que é original? (Marcelo Conrado); Experimentando Le Corbusier – Interpretações Contemporâneas do Modernismo; Raiz (Ai Weiwei); Com Título e Sem Título, técnicas e dimensões variadas (Museu Oscar Niemeyer, aquisições e doações recentes); África, Mãe de Todos; Declaração

²¹ BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas simbólicas**. São Paulo: Perspectiva, 2001.

de princípios (Geraldo Leão); Spider Aranha (Louise Bourgeois na Coleção Itaú Cultura); Cones (Eduardo Frola); O mundo mágico dos ninyos; Bienal Internacional de Arte Contemporânea de Curitiba; Luz matéria; Mariana (Christian Cravo); 13ª Bienal Brasileira de Design Gráfico.

Dentre essas exposições, algumas são de acervo do próprio museu, permanentes ou não, enquanto outras são temporárias, essa diversidade se desdobra em destaque no meio artístico e cultural da capital paranaense. Uma exposição muito aguardada é a Bienal Internacional de Arte Contemporânea de Curitiba, que acontece desde 1993, e já tem reconhecimento internacional, consagrada como um dos mais importantes eventos de arte contemporânea do circuito mundial.

2.3.2 Bienal Internacional de Arte Contemporânea de Curitiba

Dando seguimento ao terceiro encontro, foi apresentada aos(às) estudantes a exposição que faria parte da primeira visita ao MON: a *14ª Bienal Internacional de Arte Contemporânea de Curitiba: fronteiras em aberto*. Expliquei que o evento acontece em inúmeros espaços da cidade²², mas que o MON é a maior sede do evento, apresentando trabalhos de aproximadamente 100 artistas distribuídos entre as Salas 1, 2, 4, 9, 11, Espaço Araucária, Torre, Olho e Espaço Externo²³. As obras eram de artista de países que formam o BRICS. Ainda levantei a questão da importância deste evento de arte contemporânea para o cenário local, apontando a expectativa do público para a Bienal, especialmente o mais especializado, ou seja, artistas, estudantes e profissionais da área das artes.

²² A Bienal estava distribuída em diversos espaços da cidade: **Circuito de Museus:** Museu Oscar Niemeyer; Museu de Arte Contemporânea; Museu Paranaense; Museu de Arte Municipal (Portão Cultural); Museu Casa Alfredo Andersen; Museu da Fotografia; Museu da Imagem e do Som do Paraná; Museu de Arte Indígena – MAI; Museu Guido Viaro; Museu Universitário PUC-PR. **Circuito Integrado:** Galeria da OAB; Palácio Iguaçu; Centro Cultural Teatro Guaíra; Biblioteca Pública de Curitiba; BRDE Palacete dos Leões; Casa Frederico Kirchgässner; Hall da Secretaria de Estado da Cultura; Memorial de Curitiba; Casa Heitor Stöcker e Pavilhão Digital. **Circuito de Galerias:** ARQ/ART Galeria; Boiler Galeria; SIM Galeria; Simões de Assis; Solar do Rosário; Ybakatu; Zuleika Bisacchi; Ponto de Fuga; Casa da Imagem; Airez; Tetra e Zilda Fraletti. **Circuito Universitário:** MUSA – Museu de Arte da UFPR; EMBAP – Escola de Música e Belas Artes do Paraná, DEARTES – Departamento de Artes da UFPR, Museu Municipal de Arte (Sala de Arte Digital) e Museu da Gravura. **Bienal no Ônibus:** 22 terminais e 1.290 ônibus da rede de transporte público de Curitiba. Disponível em: <<https://g1.globo.com/pr/parana/o-que-fazer-no-parana/noticia/2019/09/20/14a-bienal-de-curitiba-reune-obras-de-cerca-de-400-artistas-durante-pouco-mais-de-cinco-meses.ghtml>>. Acesso em: 10 dez. 2020.

²³ Disponível em: <<http://museuoscarniemeyer.org.br/exposicoes/exposicoes/14bienal>>. Acesso em: 19 jan. 2020. O encarte da 14ª Bienal está disponível no Anexo 3.

Estavam previstas também visitas à exposição *Spider Aranha*, de Louise Bourgeois, que apresentava a escultura de uma aranha, resultado de uma constante investigação da artista francesa sobre a condição feminina no mundo²⁴, e *Ásia: a terra, os homens, os deuses*, que reúne cerca de 200 peças de mais de 10 países asiáticos, incluindo peças em cerâmica, gravuras e ornamentos, que fazem parte da coleção de arte asiática doada ao MON pelo embaixador Fausto Godoy²⁵.

Essa aula, que antecedeu à visita, foi permeada de orientações, dentre as quais solicitei que os(as) estudantes procurassem utilizar os conteúdos estudados ao longo do ano, especialmente o que se refere à linguagem das artes visuais como desenho, pinturas, colagens etc.

A escolha de visitar a *Bienal de Arte Contemporânea* não foi por acaso, já que estava atrelada a datas de liberação da aplicação do projeto, porém, fomos agraciados porque no período da visita a exposição principal do MON era a mostra de arte contemporânea. Fiz essa opção como professora-mediadora por acreditar que o choque de culturas que as obras contemporâneas apresentavam poderia cativar o olhar dos estudantes diante daquilo que a cultura juvenil demanda, como personalizar uma narrativa dos próprios jovens. No caso específico dos participantes da pesquisa, mostrarem durante as aulas interesse no grafite, na música pop coreana (*K-pop*), no sertanejo universitário e, especialmente, no uso das redes sociais como ferramenta de comunicação e relação interpessoal.

Concordamos com Buchmann (2010) quando afirma que as exposições de arte contemporânea não são a opção mais escolhida por professores de arte, talvez pelo fato desse perfil de produção não estar tão presente na formação acadêmica; visto que,

Diversas práticas que se tornaram um porto seguro de professoras e professores como o predomínio absoluto da arte voltada à elite (cultural e social) nos planejamentos pela constância de temas, obras e artistas europeus de séculos atrás. Acrescidas da dificuldade deste professorado em articular o campo teórico e os conhecimentos

²⁴ Informações obtidas no site do museu. Disponível em:

<<https://www.museuoscarniemeyer.org.br>

/exposicoes/exposicoes/realizadas/2019/louisebourgeois>. Acesso em: 29 jan. 2020.

²⁵ Informações obtidas no site do museu. Disponível em: <<https://www.museuoscarniemeyer.org.br/exposicoes/exposicoes/asia>>. Acesso em: 29 jan. 2020.

específicos da linguagem relacionando-os ao universo dos estudantes. (BUCHMANN, 2010, p. 3).

Em seguida, foram explicadas as questões atitudinais dentro do museu, como não correr nos espaços expositivos, gritar, tocar nas obras, somente se recebessem a orientação de algum(a) mediador(a) do museu autorizando, e que ao fazer registros fotográficos não utilizar o recurso do *flash*. Todas as orientações foram discutidas pelo grupo, buscando entender o motivo de tantos “não pode”. Acredito que dessa maneira as orientações atitudinais não sejam entendidas como um manual de regras, mas que de forma consciente os(as) estudantes pudessem compreender que faz parte de uma preocupação na conservação das obras e em propiciar um ambiente agradável à apreciação.

Por último, o grupo foi orientado sobre a aula de campo: horário de chegada no colégio, recebimento das autorizações dos pais para a saída do(a) estudante, informações sobre o lanche que seria realizado ao retornarem à escola; foi informado ainda que poderiam levar os *smartphones*, *mas* não as mochilas, mesmo porque não é possível adentrar no museu portando bolsas grandes e mochilas.

2.3.3 Mediações e seus processos: arte e cultura

A mediação pode ser vista como uma ação que pretende estreitar as relações entre dois polos: o artista e o público ou entre a arte e a cultura, para tanto se faz necessária a presença de um terceiro ponto, o(a) mediador(a). A mediação artística ou cultural pode acontecer em diversos ambientes, na escola, no teatro, no museu etc.

A mediação, nesta pesquisa, foi pensada como a que acontece na escola e no museu, por meio de dois sujeitos: a professora e a mediadora. Sendo que nesse caso a professora desempenha também o papel de mediadora, e não se descarta a possibilidade de surgimento de outros(as) agentes durante uma visita escolar a uma instituição cultural que pode ser um colega de turma, um irmão que já esteve no local, outro visitante ou mesmo os seguranças que trabalham na instituição. Apesar de ser mais corriqueiro na cultura escolar delegar essa função aos mediadores do museu, costumo fazer minhas próprias mediações, uma vez que a instituição não sabe, e muitas vezes não demonstra querer saber, o que me levou ao local com meus estudantes, decorre dessa

situação um vácuo entre o que aconteceu na escola ou na sala de aula para que o grupo de visitantes ali estivesse. É como se fossem duas ações desconectadas e desempenhadas por indivíduos que desconhecem o aprendizado escolar relativo ao que se verá no museu.

A respeito da mediação, depois de visitas ao museu e à exposição escolhida, consigo entrecruzar os conteúdos já desenvolvidos em sala de aula com as obras expostas na instituição. Não é uma escolha aleatória, pois o processo de mediação tem início com aulas preparatórias anteriores à ida ao museu, ou seja, com uma ou mais aulas tratando especificamente da visita – tema já abordado anteriormente.

Buchmann (2019, p. 203) em sua tese de doutorado fala da importância da aula preparatória para uma visita ao museu, e destaca que a *Coleção Preparação*²⁶ subsidia os professores na elaboração das aulas, possibilitando uma experiência mais rica dos estudantes.

Mirian Celeste Martins (2003) vê a mediação como uma ação complexa, que permite relações numa grande rede. Seguindo suas palavras:

A mediação ganha hoje um caráter rizomático, isto é, num sistema de interrelações fecundas e complexas que se irradiam entre o objeto de conhecimento, o aprendiz, o professor/monitor/mediador, a cultura, a história, o artista, a instituição cultural, a escola, a manifestação artística, os modos de divulgação, as especificidades dos códigos, materialidades e suportes de cada linguagem artística [...]. Mediação/intervenção que mobiliza buscas, assimilações, transformações, ampliações sensíveis e cognitivas, individuais e coletivas, favorecendo melhores qualidades na humanização dos aprendizes – alunos e professores. (MARTINS, 2003, p. 56).

A importância do trabalho de mediação nas exposições de arte a fim de aproximar o público e a arte é destacada por Luciano Buchmann (2016) ao afirmar que o acesso físico à obra não é suficiente para que a experiência

²⁶ A *Coleção Preparação* é composta por oito livros paradidáticos: Guido Viaro; Guido vendo longe e Miguel Bakun: Miguel aquele azul amarelo verde (2001); Andersen: escola de ver e Turin: João no Barro (2005); Leonor Botteri: Bem te vi; Helena Wong: Além do sonho. (BUCHMANN, Luciano P. e SOBRINHO, Maryrela Gonçalves. A leitura de imagens na coleção preparação: as formas nas nuvens. In: SEMINÁRIO LEITURA DE IMAGENS PARA A EDUCAÇÃO: MÚLTIPLAS MÍDIAS, 9, 2016, Florianópolis. **Anais**. Florianópolis: Museu da Escola Catarinense, p. 86-99. Disponível em: <https://www.udesc.br/arquivos/ceart/id_cpmenu/5935/Artigo07_2016_15505130876368_5935.pdf>. Acesso em: 10 dez. 2020. Preparação (ISBN 978-85-915711-7-8).

estética aconteça. Morokawa (2018) faz uso dos critérios de Beardsley (1982²⁷) para qualificar uma experiência estética, e o primeiro deles é a orientação para o objeto, que também trata dos casos que somos absorvidos pela contemplação de algo, como uma obra de arte no museu. Essa entrega ao objeto de contemplação ao qual Beardsley (1982) se refere pode ser construída por meio da mediação. A relação do público com o museu de arte foi e está sendo construída, e as mediações que acontecem nesses espaços podem gerar maior qualidade na experiência estética e assim construir o olhar do público para a obra de arte, bem como, da maneira de consumi-la na instituição.

No Brasil, as exposições públicas iniciaram após a instalação da Academia Imperial de Belas Artes no Rio de Janeiro com a Missão Artística Francesa e seus conceitos estéticos (1816). Essas mostras modificaram as relações entre a arte e o público, que incorporou ao imaginário estético-cultural como o valor da arte para a elite, classe média e pobre, a ideia de domínio da competência técnica. (BUCHMANN, 2016, p. 387). Se nesse período, as relações entre arte e público estavam se alterando, permanece constante a necessidade de mudanças na mediação entre eles, em que, não necessariamente, a compreensão estética sobre arte tenha que caminhar no mesmo ritmo para todos os seus observadores, de acordo com Housen (2011), o qual elucida sobre os cinco estágios de compreensão estética da obra de arte, a ser delineado posteriormente.

Buchmann (2014) reforça a preocupação com a mediação em museus, afirmando que apesar do surgimento de novos cursos de pós-graduação e a criação do IBRAM (Instituto Brasileiro de Museus)²⁸, as estratégias que facilitam, promovam e vinculem a escola ao museu são pontuais. Destaca também que a mediação não está nas principais preocupações dos administradores e diretores dessas instituições, ou seja, mediação que contribuiria para que o público se

²⁷ BEARDSLEY, M The Aesthetic experience. In: BEARDSLEY, M. **The aesthetic point of view**. Ithaca, New York: Cornell University Press, 1982, p. 288-289.

²⁸ O Instituto Brasileiro de Museus foi criado em janeiro de 2009 com a assinatura da Lei n. 11.906. A autarquia sucedeu ao IPHAN (Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional) nos direitos, deveres e nas obrigações relacionados a museus federais. O órgão é responsável pela PNM (Política Nacional de Museus) e pela melhoria dos serviços do setor – aumento de visitação e arrecadação dos museus, fomento de políticas de aquisição e preservação de acervos e criação de ações integradas entre os museus brasileiros. Também é responsável pela administração direta de 30 museus. IBRAM (Portal do Instituto Brasileiro de Museus). Disponível em: <www.museus.gov.br/acessoainformacao/o-ibram>. Acesso em: 26 dez. 2019.

familiarizasse com a obra de arte e, em hipótese, se posicionasse como um observador interpretativo e recreativo nos termos de Housen (2011).

Além disso, considerando que uma parcela significativa dos visitantes dos museus é de escolares, pensar na mediação que possa ser realizada com esse grupo de visitantes passa a ser uma tarefa das equipes de ação educativa dos museus. Cristina Carvalho (2016) assim como Luciano Buchmann (2016) destacam a importância desse trabalho dentro dos museus e ressaltam a preocupação com as dificuldades apresentadas pelas instituições quando da mediação propriamente dita. Ao tratar sobre a visita de crianças aos espaços de arte, como museu ou centro cultural, Carvalho (2016) apresenta um panorama preocupante; visto que, os(as) estudantes de escolas públicas e privadas constituem boa parcela do público dos museus, porém alguns entraves permeiam essa relação da instituição com o público escolar infantil, e esses passam pela mediação que acontece pelas vias das monitorias.

A pesquisa realizada por Carvalho (2016) entre outubro de 2003 e junho de 2004, no Rio de Janeiro, envolvendo um museu e um centro cultural²⁹, espaços não identificados pela pesquisadora, apresentam depoimentos de monitores, que relataram não se sentirem preparados para lidar com a faixa etária atendida pela Educação Infantil, acreditavam ainda que esse público não conseguia aproveitar a visita, pois não compreendiam nada daquilo que lhes era apresentado. Alguns destacavam o desconforto até mesmo com o trabalho com adolescentes, pela ironia e descaso com que esses visitantes se relacionavam com eles durante a mediação.

Carvalho (2016) comenta que crianças pequenas desestabilizavam os monitores, uma vez que suas indagações e comentários escapavam das estratégias planejadas, e que, embora isso fosse positivo, não era assim percebido por eles. A autora menciona também que fazer monitorias com crianças pequenas era uma tarefa desgastante, e os monitores pontuavam algumas dificuldades: a dispersão, a falta de interesse e a desconexão da linguagem, especificamente, o vocabulário utilizado. Por outro lado, essas questões serviram de indicativo para alguns mediadores, isto é, soando como um alerta para o estudo de novas estratégias durante a mediação com crianças.

²⁹ A pesquisa transformou-se em livro editado. In: CARVALHO, Cristina. **Quando a escola vai ao museu**. Campinas: Papirus, 2016.

No sentido de pensarem em abordagens diferentes sobre arte, de acordo com o público em questão, sejam crianças pequenas, adolescentes, adultos ou idosos, que visitam museus e espaços culturais.

A ironia e o descaso de alguns adolescentes durante a mediação, como alude Carvalho (2016), nos aproxima das colocações de Martins (2018), ao falar sobre o modo de agir do “sujeito pós-moderno”. Martins (2018, p. 74) usa os pensamentos de Bauman (2001)³⁰ e de Hall (2005)³¹ para se referir ao sujeito pós-moderno, que vê na cultura mais um produto a ser consumido e descartado, posicionamento que está atrelado ainda a um multifacetamento de identidades, tornando o sujeito descentrado e desenraizado. Esses autores justificam a ideia de Martins (2018) a respeito dos fatores que dificultam uma experiência estética durante um processo de mediação, como o realizado pelos monitores nos museus.

A velocidade, a fragmentação e a falta de comprometimento caracterizam nossa época, seus sujeitos e isso não afeta somente os mais jovens, mas todos. Junte-se a isso o excesso de informações e tarefas e teremos um cenário desfavorável, onde é difícil se dar tempo para construir uma experiência aprofundada. (MARTINS, 2018, p. 75).

Por outro lado, para Carvalho (2016, p. 75), o insucesso de uma visita também pode ser inculcado ao outro, ou seja, ao visitante. A autora destaca que o centro cultural abordado em sua pesquisa, após visitas infrutíferas, buscou realizar atividades mais específicas voltadas a crianças, com o intuito de tornar mais acessível a visita, e, dessa forma, contribuir para a formação de público. Ainda a esse respeito, na busca de sanar os problemas oriundos na visitação, alguns museus criam uma metodologia própria para atender seus públicos³², o que muitas visitas apresentam em comum é a determinação do número de visitantes do grupo, o tempo de visitação e os espaços a serem visitados. Carvalho (2016) denomina essa mediação preparada pelos museus e centros culturais de “pedagogia da visita”.

Carvalho (2016) relata que, ao assumir essa pedagogia da visita, algumas vezes o grupo de monitoria propunha para as escolas, não a visitação

³⁰ BAUMAN, Z. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

³¹ Hall, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

³² Públicos no plural, pois, cada grupo em especial determina um público que carece de metodologias diferenciadas e que atendam suas especificidades.

ao centro cultural, mas em seu lugar uma contação de história, o que sinaliza que a mediação envolve diferentes linguagens. Recordo-me da ação educativa que acontecia no extinto museu Casa João Turin³³ (Curitiba-PR) no início dos anos 2000, nessa época o grupo de ação educativa realizava um trabalho de mediação com excelentes resultados para a escola. Era o único evento que unia a visita ao museu com a contação de história, e acontecia dentro do espaço do museu. A contação iniciava-se com os fantoches, os quais representavam um menino e uma menina – interpretando sobrinhos-netos –, e demais personagens que habitavam as obras do artista, onça pintada, índio etc. Em dado momento da história, os personagens que representavam os sobrinhos-netos do artista se transformavam em pessoas reais e invadiam o espaço ocupado pelas crianças. Tumulto instaurado? Talvez, mas a atenção delas estava na fala dos personagens. A magia da transformação dos fantoches em pessoas reais fascinava-as. A partir desse momento, iniciavam a mediação pelas salas do museu, as crianças queriam ouvir tudo o que lhes contavam. Era permitido que falassem e, mais que isso, os mediadores davam importância e significado às suas falas. Algumas esculturas podiam ser tocadas. Dessa maneira, aproveitavam todo o potencial daquele espaço. Ao final, eram convidadas a realizar atividades na pequena área externa do museu, sempre interagindo com os personagens. O retorno à escola rendia atividades e rodas de conversa.

Outra situação que interliga a minha trajetória a esse tema de estudo foi a saída com um grupo da Educação Infantil (2003), quando atuava como professora em uma escola particular de alto padrão da cidade de Curitiba, período em que os estudantes tinham oportunidade de visitar parques temáticos, espetáculos de dança, música e teatro, além de realizar viagens aos mais diversos lugares. Durante um desses eventos, lembro-me da fala de um menino, em torno de 5 anos, que disse nunca ter estado em um lugar tão legal, se referindo à Casa João Turin.

³³ A Casa João Turin foi um museu que abrigava esculturas, moldes, fotografias e documentos originais referentes ao artista paranaense João Turin (1878-1949), mantido pela SEEC (Secretaria de Estado da Cultura). Inaugurado em 1989, o espaço teve suas portas fechadas em 2012. Sabe-se que algumas das obras fazem parte da reserva técnica do MON, junto a toda parte documental que integrava a instituição (RUPP, 2012).

Nessas experiências de ações educativas relatadas, e que fazem parte da minha formação como professora da Educação básica, aparece a figura do narrador descrita por Walter Benjamin (1994), que se assemelha ao narrador compreendido por Martins (2018), isto é, como mediador de ações educativas, “o que a torna também, de certo modo, pedagógica, pois faz com que a história narrada aguçe o olhar e a sensibilidade do ouvinte/leitor, despertando-o para possibilidades, reflexões e ações.” (MARTINS, 2018, p. 63).

Segundo Benjamin (1994, p. 201), “o narrador retira da experiência o que ele conta: sua própria experiência ou a relatada pelos outros. E incorpora as coisas narradas à experiência de seus ouvintes”. Essas colocações sobre o papel do narrador se aproximam daquilo que percebo ser construído pelos meus/minhas estudantes, não somente em visitas e aulas de campo, no dia a dia da sala de aula, quando buscam reelaborar aquilo que apresento com o que já é de seu conhecimento, como as vivências familiares ou experiências culturais, como músicas ou mesmo o grafite, tão presente na comunidade onde residem.

Esses escritos de Benjamin (1994) têm mais de 80 anos, porém permanecem válidos no processo de mediação, em que o mediador na posição de narrador respeita as especificidades do público em questão. Nesse sentido, o(a) professor(a) que faz a proposta de visita ao museu pode ser o(a) primeiro(a) narrador(a) dessa experiência.

As proposições feitas pelos professores e professoras, antes da ida ao museu, por meio de atividades, discussões e elaboração de conceitos – sempre desenvolvidas de acordo com a compreensão de cada faixa etária – poderão servir como uma provocação, um convite para uma grande expedição ou uma aventura. Martins e Picosque (2012) relacionam a ida ao museu como uma grande aventura, descoberta de territórios desconhecidos, brincadeira durante uma viagem a lua.

Se pequenos deslocamentos como esses podem gerar novas percepções dos outros, de nós mesmos e do mundo que habitamos, imagine o que é viajar para um lugar especialmente preparado para visitas a territórios desconhecidos ou pouco conhecidos, descobrindo novas paisagens e objetos, novos modos de habitar nosso planeta. É assim quando entramos num museu, seja qual for seu acervo, seu patrimônio guardado cuidadosamente e revelado aos corpos desses viajantes da cultura. (MARTINS; PICOSQUE, 2012, p. 9).

Para as autoras, quem participa dessa expedição pode sair do museu encantado com tudo o que lá encontrou. Para tanto, alguns fatores são importantes: o(a) professor(a) também deve ser viajante cultural, deve permitir-se viver a experiência junto aos(às) discentes, mesmo que já tenha visitado o museu anteriormente; os(as) alunos(as) devem ser preparados(as) para essa expedição ao museu; o(a) professor(a) precisa provocar os(as) estudantes para que a experiência vivida no museu siga para além dela. (MARTINS; PICOSQUE, 2012). Dessa maneira, a mediação acontece como algo positivo para os(as) alunos(as), a visita ao museu não deve ser uma atividade isolada e descolada das ações da sala de aula, assim poderá ser percebida como uma expedição, uma grande viagem.

De acordo com Buchmann (2014), antes mesmo dos(as) estudantes chegarem ao museu e se depararem com as obras ali expostas, sob a tutela de mediações cuidadosamente elaboradas, ou não, um primeiro entrave foi superado: a conquista da saída da escola. As aulas externas ou de campo e as visitas guiadas causam um grande burburinho na escola, já que quando a saída dos(as) alunos(as) se torna possível é a partir da iniciativa dos(as) professores(as), com o apoio da equipe pedagógica ou não, conquistam a confiança da direção da instituição de ensino.

Um diálogo construído com a direção, equipe pedagógica e, até mesmo, outros(as) professores(as), no sentido de justificar que a ida ao museu é tão importante quanto uma visita ao zoológico. Iniciam-se então os trâmites:

- Agendamento com o museu – na visita ao MON isso pode ser feito pelo próprio *site* da instituição. No nosso caso, estávamos autorizados a fazer as três visitas consecutivas com a mesma turma, incluindo a última com a presença das famílias, mediante a aprovação do Comitê de Ética³⁴. Então, esse processo de liberação das datas após serem escolhidas no *site*, deveria ser informado ao setor educativo do museu, para que liberassem dentro de um mesmo mês essas visitas. Ainda estaria em análise da direção do MON a ausência de cobrança dos

³⁴ Na documentação encaminhada ao Comitê de Ética, esse solicitou a inclusão do MON como uma instituição participante da pesquisa, e para isso foi anexado um documento do museu concordando com a inclusão. A aprovação demandou em torno de 30 dias.

ingressos dos familiares, uma vez que também faziam parte da investigação.

- Para concretização das visitas, foram feitos os orçamentos para o transporte de estudantes. Como participantes não poderiam ter custo algum, então o valor do transporte foi custeado integralmente por professora-pesquisadora.
- A confecção de bilhetes para os pais autorizarem a saída dos estudantes, embora muitos já houvessem sido informados dessas visitas em reuniões e nas autorizações de participação da investigação, foi fundamental para a saída da escola. Somente puderam ser partícipes das aulas de campo os(as) alunos(as) menores de idade devidamente autorizados pelos responsáveis.

Em outras visitas ao museu, não raro os(as) professores(as) de escola pública se deparam com estudantes que não podem arcar com as despesas dessa ou de outra aula de campo. Nesses casos, sempre que possível, elas são custeadas pelo próprio professor. Como mencionado, essa situação foi vivenciada durante a realização desta pesquisa com as três visitas escolares feitas ao Museu Oscar Niemeyer, custeadas pela professora-pesquisadora.

Grisnpum (2000), durante a sua pesquisa, entrevistou pais de estudantes de escolas que visitaram o Museu Lasar Segall, os quais não compreendiam que eram responsáveis por levar as crianças e os adolescentes ao museu, portanto, essa missão ficou a encargo da escola. Mesmo 20 anos após as discussões da autora, percebi que pouco mudou, durante a análise do questionário respondido pelos estudantes. Dos 26 alunos(as), apenas um indicou ter visitado o museu com a família. Assim a escola se apresenta com grande importância na formação do público de museus. Tanto Buchmann (2014) quanto Carvalho (2016) destacam o papel do(a) professor(a) na escola, que assume a tarefa de levar os(as) estudantes ao museu, compromisso que segundo Carvalho (2016) muitas vezes, o professor realiza isoladamente e não a escola enquanto instituição.

Mesmo que a escola não tome a iniciativa para si – por meio de projetos e ações educativas, direcionados a formação de público de museus – existe uma negociação que professores(as) realizam com a direção, e a decisão em realizar visitas escolares em museus ancora reflexões sobre a sua prática escolar.

Martins e Picosque (2012, p. 14) falam que o ponto inicial da visita está nas razões refletidas pelos professores, e envolvem os seguintes questionamentos: A visita tem relação com a proposta pedagógica da escola? A visita é capaz de gerar novos modos de perceber e interpretar os conceitos e as relações que serão desenvolvidos nas aulas posteriormente? Quando a exposição foi divulgada pela mídia, um interesse já foi despertado, é possível aproveitá-lo? O olhar mais sensível tocará os estudantes a ponto de ampliar as possibilidades de trabalho nas aulas? As autoras afirmam que, quando o professor delimita suas intenções com a visita aos espaços culturais, essa postura poderá contribuir para que a experiência dos(as) estudantes se conecte com as questões da escola. Isso não quer dizer que os(as) alunos(as) não tenham também espaço para levantar outras questões. (MARTINS; PICOSQUE, 2012). Nesse aspecto, os(as) docentes também agem como mediadores(as) – seja na visitação ao museu de arte ou nas aulas de arte na sala de aula. Portanto, são eles(as) que intermediarão a relação dos(as) estudantes com a arte, mesmo que em sala isso ocorra por meio de reproduções de imagens. Antes disso, sempre que possível, é importante que o(a) professor(a) tenha passado pela experiência estética de observar obras de arte originais, e por meio de tais experiências, conduzir os(as) alunos(as) a vivenciar plenamente esse contato com a obra no museu.

Isabel Leite (2005, p. 42) considera que a experiência do professor(a)/mediador(a) é importante para que se construa uma prática pedagógica eficiente no que diz respeito a mediar a relação entre o estudante e a obra de arte. Leite (2005) questiona se é possível ao(à) docente incentivar as crianças naquilo que não lhe é comum. Nas palavras da autora: “a apreciação de obras não é dom inato – nosso olhar é construído dia a dia e essas possibilidades de experiência estética fazem parte de nossa formação cultural [...]. Como incentivar nas crianças algo que me é estranho?” (LEITE, 2005, p. 42).

Mesmo antes de se perceber um(a) mediador(a) no museu é importante que o(a) professor(a) apreenda o seu potencial de mediação, observando a cultura na qual os(as) estudantes se inserem e reflita como se relacionam e comunicam com essa cultura, e a partir dela perceba como se comunicam com a arte. Assim, é possível acreditar que quando o(a) professor(a) se propõe a mediar uma visita ao museu, também recebe de volta, por parte dos(as)

alunos(as), outras experiências, isto é, aquela que sozinha não vivenciaria, então, o(a) estudante mesmo sem saber acaba por assumir o papel de mediador. Consequentemente, no processo de mediação, o conhecimento passa a ser alimentado pelas duas vias, professor(a) e estudantes, a partir de seus conhecimentos artísticos-culturais. O que gera uma indagação: Quais objetos artísticos fazem parte do cotidiano dos alunos? Jesús Martín-Barbero, em entrevista à jornalista Claudia Barcelos, afirma que a cultura vai além do conceito sociológico, que compreende atividades, práticas e produtos pertencentes às belas artes e às belas letras, ou seja, a literatura. (MARTÍN-BARBERO; BARCELOS, 2000). Ele fala de uma concepção antropológica de cultura, isto é,

que está ligada às suas crenças, aos valores que orientam sua vida, à maneira como é expressa sua memória, os relatos de sua vida, suas narrações e também a música, atividades como bordar, pintar, ou seja, alargamos o conceito de cultura. Pensar naquela noção que servia para chamar o povo de inculto, como se não ter a mesma cultura da elite fosse não ter cultura. (MARTÍN-BARBERO; BARCELOS, 2000, p. 157).

Para Martín-Barbero (1997) não existe apenas uma cultura, mas diferentes culturas que coexistem no mundo. As diferenças culturais que aparecem nas questões de gênero e de raça, nas faixas etárias – a percepção dos jovens sobre o mundo difere dos adultos, por exemplo – e, nas regiões geográficas etc. Os modos de viver e de agir orientam cada pessoa e constituem uma cultura própria, enfim, não existe uma cultura universal. Ele percebe uma ruptura na ideia de uma cultura de elite, que subjuga as demais, ao pontuar essas duas concepções. As culturas, antes, eram passadas de geração a geração como uma herança cultural, mas as questões pertinentes à vida moderna estão rompendo com esse ciclo. Os meios – rádio, televisão, computador – estão mudando a sensibilidade dos sujeitos, modificando assim a maneira de ver, sentir e se relacionar com o mundo, isto é, a ênfase do autor recai sobre as mediações.

Quando pensamos na relação entre meios e mediações no Brasil, o importante é a conexão que as pessoas estabelecem com os produtos culturais, derivados da televisão e do rádio – telenovela e música, respectivamente –, pois, segundo o autor, esses meios interligam a realidade social da população e as

representações sobre ela. Ao pensar na cultura dos(as) estudantes desta pesquisa, vejo mais forte a presença da televisão e da música, mas o acesso ocorre pela internet e não pelo rádio, por meio de download de aplicativos, muitos deles gratuitos, que dão acesso a uma gama diversificada de composições, estilos e artistas. Esses produtos oriundos da indústria cultural, direcionada às massas, nos termos de Martín-Barbero (1997), envolvem estratégias de comunicabilidade, e na comunicação acontece a mediação. A grande maioria da população se identifica com esses produtos culturais. Embora não saibam dos processos de criação que envolvem os programas televisivos, entendem sua estética e se identificam com ela. Ao considerar mais importante a mediação e não o meio, o autor afirma que sem considerar a experiência não é possível entender o que se passa culturalmente com as massas, retomando assim a ideia de experiência a partir de Benjamin (1973³⁵). “Pois em contraste como que ocorre na cultura culta, cuja chave está na obra, para aquela a chave se acha na percepção e no uso.” (MARTÍN-BARBERO, 1997, p. 72).

Nos conceitos de mediação e experiência Martín-Barbero (1997) defende que, no museu, a mediação se dá por meio do contato do visitante com as obras de arte, a arquitetura, bem como, na troca de experiências entre os demais visitantes, incluindo seguranças, monitores e outros estudantes e professores que lá circulam. Todos são atores da comunicação no museu com seu público, a obra de arte seria um dos meios que a instituição oferece para que ocorra essa mediação.

2.3.4 Experiência estética: o que se pretende neste estudo

Este tópico apresenta as concepções teóricas de três autores que tratam da experiência estética: César Guimarães (2006); Abigail Housen (2011); Dmitry Leontiev (s/d apud FROIS, 2011). E igualmente delineia sobre a estética da formatividade de Luigi Pareyson (1997), na relação que o autor estabelece entre forma e conteúdo, bem como sobre as dimensões que permeiam os estudos sobre estética pela visão desse autor, considerando o artista, o crítico e o

³⁵ BENJAMIN, Walter. El narrador. In: **Revista de Occidente**, Madri, n 129, 1973.

público, contrapondo-se a Kant³⁶ (1790 apud DUARTE, 2017) – no que diz respeito à estética pela teoria da formatividade, na qual a forma e o conteúdo são pensados juntos, quando o artista cria sua obra, entendendo que a arte tem uma materialidade que possibilita sentir.

Primeiro iniciamos com Housen (2011), segundo a autora a estética se concretiza no olhar do apreciador de um objeto de arte.

A sabedoria popular, as declarações poéticas e os desenvolvimentos da filosofia pós-cartesiana conduziram à asserção corrente da Estética Moderna que a beleza está de certo modo, 'no olhar do observador'. [...]. (HOUSEN, 2011, p. 149 – grifo da autora).

O avanço ou não entre os estágios estéticos a que se refere Housen (2011), a ser delineado posteriormente, nos faz concordar com Machado (2005), que ao ler Merleau-Ponty (1980)³⁷, menciona que a educação do olhar pela experiência estética é um aprendizado contínuo. Essa ideia, aqui entendida como aprimoramento da experiência estética, é uma atitude que quando faz parte do cotidiano do(a) professor(a) também contribui para construção do olhar do(a) educando.

[...] nossos olhos [...] têm o dom do visível como se diz que o homem inspirado tem o dom das línguas. Certamente, esse dom se merece pelo exercício, não é em alguns meses, não é, tampouco, na solidão, que um pintor entra na posse de sua visão. Não está nisso a questão: precoce ou tardia, espontânea ou formada no museu, em todo caso a sua visão só aprende vendo, só aprende por si mesma. O olho vê o mundo, e o que falta para o mundo ser quadro, e o que falta ao quadro para ser ele mesmo, e, na palheta, a cor que o quadro guarda; e, uma vez feito, vê o quadro que responde a todas essas faltas, e vê os quadros dos outros, as respostas outras e outras faltas. (PONTY, 1980, p. 90 apud MACHADO, 2005, p. 113).

A contribuição de Merleau-Ponty (1980) sobre o olhar, e a experiência a partir desse, nos levam a pensar sobre a estética e a experiência que pode proporcionar na relação com os objetos, sejam obras de arte, imagens da natureza ou do cotidiano do indivíduo. A experiência estética é pessoal e social,

³⁶ KANT, Immanuel. Crítica da faculdade do juízo. In: DUARTE, Rodrigo. (Org.). **O belo autônomo**: textos clássicos de estética. 3. ed., 2. reimpr. Belo Horizonte: Autêntica, Crisálida, 2017.

³⁷ MERLEAU-PONTY, M. **Textos escolhidos**. São Paulo: Abril Cultural, 1980.

Guimarães (2006, p. 15) explica que ela resulta em conhecimento pessoal, mesmo que implícito, e social, pois vai além do sujeito que utiliza regras e convicções sociais para analisar novos fenômenos e os experimentar. É na mescla da nossa percepção, experiências anteriores com o objeto, e a significação que traz consigo que encontramos a experiência estética, integrando assim o que é estranho ao familiar (GUIMARÃES, 2006 p. 16). Dessa maneira, a experiência mobiliza o sujeito multidimensionalmente, incluindo as dimensões volitiva, cognitiva e emotiva, sendo produzidas no confronto com um objeto problemático, experimentado em situação estranha a ele, isto é, não familiar.

Para tratar da relação da arte com a estética, o autor traz as contribuições de Jacques Rancière (2002)³⁸:

Para Rancière, este regime estético das artes é guiado por uma tensão entre dois pares de contrários: ao mesmo tempo em que ele identifica a potência da arte ao imediato de uma presença sensível, também faz entrar na vida das obras o trabalho da crítica que as altera e lhes concede reescrituras e metamorfoses diversas; ele afirma a autonomia da arte e também multiplica a descoberta de belezas inéditas nos objetos da vida ordinária ou apaga a distinção entre as formas de arte e aquelas outras do comércio ou da vida coletiva. (GUIMARÃES, 2006, p. 18).

Vale ressaltar que a experiência estética não é algo exclusivo da arte, ela acontece na nossa relação com qualquer objeto que possibilite ser experimentado esteticamente. O valor de um objeto pelo julgo estético não está diretamente relacionado com o valor artístico no campo da arte, uma vez que “aqueles que buscam a experiência estética não o fazem primordialmente a fim de participar na elaboração de um mundo hierarquizado da arte.” (GUIMARÃES, 2006, p. 20). Para isso, seria fundamental um conhecimento apurado da arte, e parte desse discurso hierarquizado pauta-se na visão transcendental e idealista, proposta por Immanuel Kant (1790 apud DUARTE, 2017), ao condicionar a estética à ideia de um belo universal.

As ideias de Kant (1790 apud DUARTE, 2017) a respeito da experiência estética e mais precisamente ao seu conceito de belo, ainda permeiam muitos visitantes dos museus de arte, e por vezes parece ser o mais esperado,

³⁸ RANCIÈRE, Jacques. Le ressentimento anti-esthétique. **Magazine Littéraire**, França, n. 414, p. 19-21, nov. 2002.

especialmente no público não especializado, que acredita que deva apreciar as obras de acordo com um conceito já elaborado do que é “belo” ou não. É certo que, para chegar a ser exposta num museu de arte, as obras já passaram pelo crivo de vários especialistas e que certamente suas escolhas interferirão na percepção dos espectadores do museu.

Retomando a proposta de estética de Pareyson (1997), o qual afirma que a estética envolve a produção e não contemplação, isto é, uma estética da formatividade e não da expressão. Primeiramente, ele apresenta a ideia do belo que acompanha a arte desde o século XVIII, quando parecia natural atrelar o belo a uma doutrina da sensibilidade (PAREYSON, 1997, p. 1). Contudo, o início do século XX foi marcado pela busca em distinguir estética e arte, fato esse que ganhou impulso com a proposta da arte moderna. Desde o final do século XIX, o campo da arte não se preocupava mais com o belo. Essa busca levou os filósofos a concluírem que “o belo não é objeto, mas resultado da arte, mesmo que não se conforme à ideia tradicional de beleza.” (PAREYSON, 1997, p. 2). Assim, o termo estética pode ser entendido como toda teoria que se refira à beleza ou à arte.

Pareyson (1997) define a estética como

[...] filosofia justamente porque é reflexão especulativa sobre a experiência estética, na qual entra toda experiência que tenha a ver com o belo e com a arte: a experiência do artista, do leitor, do crítico, do historiador, do técnico da arte e daquele que desfruta de qualquer beleza. (PAREYSON, 1997, p. 5).

Neste estudo, seguimos as colocações de Pareyson (1997), cuja definição sobre estética nos direciona a pensar que diferentes experiências resultam em uma pluralidade estética, e não a experiência estética cuja natureza é apenas subjetiva e está desconectada de contextos históricos, como se refere Gumbrecht (2006). Ainda com base em Pareyson (1997), essa pluralidade de experiências que podem comunicar valores estéticos não elimina o caráter filosófico da estética, pois não há prevalência de uma sobre as demais, não há nada que valide apenas uma, considerando as demais falsas. Pela razão filosófica, tanto a estética pode se defender de refutações injustas quanto pode se corrigir com base em fundamentos que resultam de “um diálogo ativo com o

pensamento alheio e de uma discussão contínua com os novos dados oferecidos pela experiência.” (PAREYSON, 1997, p. 7).

As pessoas ainda operam com o código clássico de beleza, essa percepção não precisa ser descartada, mas deveriam buscar aprimoramento a partir dos pressupostos da arte moderna.

A estética, portanto, não pode pretender estabelecer o que deve ser a arte ou o belo, mas, pelo contrário, tem a incumbência de dar conta do significado, da estrutura, da possibilidade e do alcance metafísico dos fenômenos que se apresentam na experiência estética. (PAREYSON, 1997, p. 4).

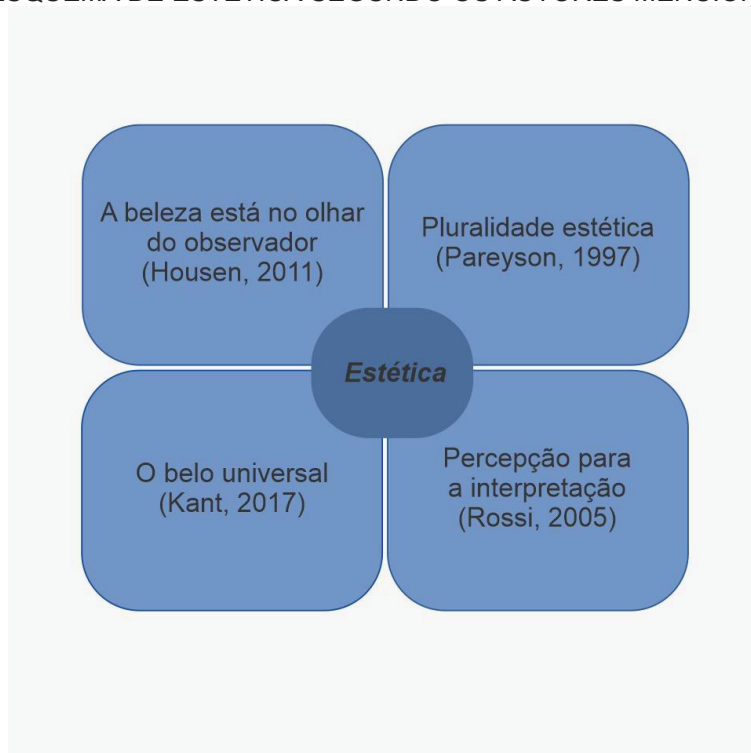
A estética como tema de estudo também está presente nos escritos de Maria Helena Wagner Rossi (2005), a qual trata da leitura estética e apresenta a concepção modernista de que “havia uma única forma correta de compreender uma obra de arte, qual seja, através da percepção das suas qualidades visuais.” (ROSSI, 2005, p. 50). Já a concepção contemporânea de estética “desloca a ênfase da percepção para a interpretação.” (ROSSI, 2005, p. 50). Esse deslocamento conecta-se aos pressupostos teóricos da arte moderna e contemporânea, respectivamente, o que sinaliza que a estética está atrelada à poética.

Nos termos de Pareyson (1997), ao apresentar os princípios da estética da formatividade, o autor discute não apenas o belo, mas os elementos que integram a estética e a experiência estética, dentre eles a poética e a crítica. A poética é programa de arte que diz respeito à obra por fazer, constitui-se de um código de normas e preceitos que falam de determinado gosto, de uma época específica no campo da arte, “declarado num manifesto, numa retórica ou mesmo implícito no próprio exercício da atividade artística.” (PAREYSON, 1997, p. 11). Enquanto a crítica, que trata da obra feita, “é espelho no qual a obra se reflete: ela pronuncia o seu juízo enquanto reconhece o valor da obra.” (PAREYSON, 1997, p. 11).

O autor afirma que, ao contrário da poética e da crítica, a estética não tem caráter normativo nem valorativo, não estabelecendo normas nem para o artista no fazer nem para o crítico diante da obra. “A estética, longe de prescrever leis ao artista ou critérios ao crítico, estuda a estrutura da experiência estética e aqui se encontra com o problema da poética e da crítica.” (PAREYSON, 1997,

p. 12). Em continuidade as suas colocações, as leis e os critérios que acometem a arte não são prescritos pela estética, mas encontrados na experiência estética, porém, ela pode influenciar os atores da experiência estética no seu modo de ver e interpretar. Assim, o artista e o crítico são “objetos da estética, um enquanto produz arte, o outro enquanto aprecia e julga.” (PAREYSON, 1997, p. 12). Na figura 09, vê-se um esquema envolvendo Housen (2011), Pareyson (1997), Kant (2017) e Rossi (2005).

FIGURA 09 – ESQUEMA DE ESTÉTICA SEGUNDO OS AUTORES MENCIONADOS



FONTE: A autora.

Se por um lado, tem-se a produção do artista e a avaliação do crítico; por outro, é preciso falar da recepção da obra para tratar da experiência estética, pois é na relação de cada observador com a obra de arte que a experiência acontece. Como alude Housen (2011), a beleza está no olhar do observador e não é igual para todos, o esquema (FIGURA 43) apresenta alguns dos conceitos da estética aqui apresentados sobre a visão de diferentes autores, de modo que, a compreensão ou a leitura estética implica na passagem da percepção formal para interpretação cultural e social, como alude Rossi (2005). Essa transição nos remete a Pareyson (1997), quando menciona que a experiência estética é plural, visto que para o autor a obra se constitui em forma e conteúdo. Isto é, “conteúdo”

já foi designado de “assunto ou argumento tratado, que podia ser um objeto natural a ser representado, uma história a ser contada ou um sentimento a ser cantado.” (PAREYSON, 1997, p. 55). Enquanto a “forma era vista na perfeição exterior da obra, isto é, no esmero técnico e estilístico com que se tratava ou deveria tratar um determinado argumento, isto é, naqueles valores formais nos quais reside a qualidade artística da obra.” (PAREYSON, 1997, p. 55).

Parte dessa discussão é para explicar a origem da separação entre conteúdo e forma, a qual fundamenta sua teoria da formatividade, e que neste estudo alinha-se aos estágios estéticos de Housen (2011) em seus atributos narrativos e concretos, pois concordamos com Pareyson (1997) de que a obra de arte não é apenas espiritualidade, mas também matéria, constituição física de algo.

A obra de arte não é uma figura somente espiritual e interna, mas é um objeto físico, uma realidade sensível, uma coisa entre coisas, e isto vale não apenas para os monumentos, ou as estátuas, ou as telas, que dão lugar as artes visuais, mas também para a música e a poesia, onde o aspecto físico e sensível consiste na sua realidade auditiva e sonora. (PAREYSON, 1997, p. 151).

A contradição entre espiritualidade e fisicalidade da obra de arte deve se equilibrar, pois tender para um dos lados seria condenar a obra a uma atividade meramente espiritual ou apenas como um fazer fabril. A obra é espiritualidade e fisicalidade ao mesmo tempo.

Eis por que fazer arte significa, necessariamente, fazer um objeto que tem uma consistência física e uma realidade sensível; e eis por que o corpo físico da obra de arte não é apenas um cômodo memorial ou um instrumento de comunicação, útil fim que se deseja, mas não artístico de per si, porém é a realidade mesma da obra, a sua existência viva. (PAREYSON, 1997, p. 154).

No tocante à contemplação, Pareyson (1997, p. 207) fala de quietude do leitor, mas isso não significa passividade diante da obra, ele entende que a contemplação se trata de uma atividade intensa e operosa.

Neide Pelaez de Campos (2002) vem em concordância com Pareyson (1997) ao falar da relação do leitor (sujeito) na experiência estética, que o prazer da experiência unifica o ser sujeito com o ser mundo, e ainda entende “a estética como forma de pensamento reflexivo pode abrir múltiplos espaços para

vivências reflexivas e, portanto, humanizantes.” (CAMPOS, 2002, p. 73). Porém, segundo Pareyson (1997), nem todos compreendem ou se colocam em condições de perceber que a abordagem estética não precisa se limitar a entender as intenções do artista ou saber dados históricos e os aspectos formais da obra ou detalhar a biografia do artista – o olhar do artista e dos teóricos da arte são complementares ao modo de olhar do observador. Rossi (2015, p. 216) fala desses possíveis equívocos quando os leitores da obra são os(as) estudantes, é comum em mediações com professores(as) ou profissionais de museus que os limites, as possibilidades e os interesses dos(as) alunos(as) não sejam considerados. Porém a autora acredita que é possível desenvolver o espírito crítico e a autonomia dos(as) discentes, considerando que:

A leitura visual com discussão estética pode ser lúdica, dinâmica, surpreendente – porque não padronizada – desafiando os alunos para a abertura, para a exploração de diferentes caminhos, para a aceitação de múltiplos pontos de vista, para a invenção, a colaboração, a aprendizagem pelos pares, a autonomia [...] elementos esses que atendem aos modos de ser do aluno contemporâneo. (ROSSI, 2015, p. 226).

Esses caminhos, a que se refere Rossi (2005), para o aprendizado sobre a arte não ocorrem por uma postura autoritária do(a) professor(a), por exemplo, e sim em diálogo com o modo de olhar dos(as) alunos(as), uma construção que é gradativa. Nesse aspecto, Housen (2011) comenta que aquilo que não habitual ao indivíduo ou ao(à) estudante, pode conduzi-lo(a) a cometer erros, porém no caso da experiência estética, se ele(a) se permitir olhar novamente para determinada obra, poderá reconstruir e desenvolver novas hipóteses, pois a experiência estética é aberta e sujeita a múltiplas interpretações. “Ele compreende pela experiência que não faz mal cometer erros, que quanto mais se olha mais se vê, que não há mal nenhum em mudar de opinião e que é divertido envolver-se neste tipo de resolução de problemas.” (HOUSEN, 2011, p.164).

Assim como Housen (2011), que em seus estudos analisa como o público inexperiente compreende a arte, Ivone Mendes Richter (2003) denomina esse público de leigo, ao mencionar que no pós-modernismo houve uma busca por parte dos esteticistas em “dissolver as fronteiras entre a arte dita erudita e a

popular, condenando-se o elitismo.” (RICHTER, 2003, p. 50). Ainda seguindo as colocações da autora:

O ensino da arte na escola precisa preservar essa linha de encantamento do universo estético das crianças, para poder não somente contextualizar o ensino da arte em si, mas também contextualizá-lo em relação ao meio cultural e estético em que as crianças estão inseridas. Para tanto, é preciso ampliar o conceito de arte, adotando uma visão antropológica de cultura, na tentativa de encontrar caminhos para a realização de uma experiência de ensino das artes visuais com caráter de pós-modernidade, como pleiteado por Wilson (1992)³⁹, Efland (1998)⁴⁰ e Barbosa (1991,1997)⁴¹, adotando uma postura de dissolução entre as fronteiras da arte popular e da arte erudita. (RICHTER, 2003, p. 54).

Housen (2011), durante uma investigação empírica, buscou não fazer intervenções diretas durante a entrevista com os grupos e elencou alguns critérios metodológicos para examinar as respostas estéticas:

Concentração no observador principiante; olhar para pensamentos concretos, de momento a momento; procurar estruturas de compreensão que podem manifestar-se numa sequência; esperar que os alunos aprendam através da experiência activa; conduzir discretamente a entrevista, procurando interromper o menos possível, captando discretamente a resposta estética, mantendo abertura de espírito sobre as categorias que se vão encontrar, persistindo, no entanto, em alcançar conclusões e em procurar aplicar dados. (HOUSEN, 2011, p. 152-153).

Com base na investigação, Housen (2011) estabeleceu os cinco estágios de observadores a seguir:

- No estágio I, os observadores narrativos são contadores de histórias que, a partir de “seus sentidos e associações pessoais, fazem observações concretas sobre a obra de arte que são entrelaçadas na narrativa.” (HOUSEN, 2011, p. 155). Nessa fase, eles conseguem descrever o que está posto na obra.

³⁹ WILSON, B. Postmodernism and the challenge of content: Teaching teachers of art for the twenty-first century. In: YAKEL, N. (Org.) The future: challenge of change. **National Art Education Association**, Virginia, p. 99-113, 1992.

⁴⁰ EFLAND, A. D. Cultura, sociedade, arte e educação em um mundo pós-moderno. A compreensão e o prazer. In: CICLO DE PALESTRAS, 2., abr.-nov. 1998. São Paulo. **Anais**. SESC, São Paulo.

⁴¹ BARBOSA, Ana Mae. (Org.). **A imagem no ensino da arte**. São Paulo: Perspectiva; Porto Alegre: Fundação Ioschpe, 1991.

BARBOSA, Ana Mae. **Arte-educação: leitura no subsolo**. São Paulo: Cortez, 1997.

- No estágio II, os observadores construtivos, criam uma estrutura para olhar a obra de arte, “usando as ferramentas mais lógicas e acessíveis: “as suas próprias percepções, o seu conhecimento do mundo natural e os valores do seu mundo social, moral e convencional.” (HOUSEN, 2011, p. 156). Nessa etapa, o observador se sente provocado a uma construção mais profunda, que lhe permita utilizar elementos de seu repertório para criar a ideia da intenção do artista.
- No estágio III, os observadores classificadores, “adotam a atitude analítica e crítica do historiador de arte. Eles querem identificar a obra de modo a situar o lugar, a escola, o estilo, o tempo e a proveniência.” (HOUSEN, 2011, p. 156). Aqui é preciso que o observador tenha algum conhecimento em história da arte, para então buscar inserir a obra e o artista em alguma escola/movimento artístico, analisando em seu todo, articulando sua visualidade, técnica, data, no sentido de auxiliar em sua classificação.
- No estágio IV, os observadores interpretativos. Nesse caso, ativa-se sua capacidade crítica, permitindo que o significado da obra aflore. Eles “procuram um contacto pessoal com a obra de arte. Explorando a tela, deixando que o significado da obra se revele lentamente, eles analisam as sutilezas da linha, forma e cor.” (HOUSEN, 2011, p. 156). Nessa etapa de compreensão, o observador cria uma narrativa conecta ao universo da arte, e cada encontro pode gerar outra narrativa, pois ela estará relacionada aos seus elementos pessoais, que são acrescentados diariamente.
- No estágio V, os observadores recreativos, nesse estágio o observador possui “uma longa história de olhar e refletir sobre obras de arte” (HOUSEN, 2011, p. 157). Segundo a autora é preciso que tenha uma intimidade maior com a obra e junto a ela construir uma história que possa ser descrita em etapas evolutivas, que aponte desde o primeiro contato a até o último, comunicando a evolução dessa intimidade.

Com esses estágios é possível perceber em qual nível de compreensão estética os indivíduos se encontram, porém, Housen (2011) declara que não é possível afirmar que a progressão estética é garantida; mas isso não descarta que ações ou visitas escolares em espaços culturais, como os museus de arte,

sejam realizadas em prol de que os(as) alunos aprimorem seu olhar estético, o qual parte da própria realidade do observador.

As colocações de Housen (2011) alinham-se com a de Campos (2002), no sentido de que a experiência estética possibilita desvelar novas significações e novas formas de apreender o mundo. De acordo com Campos (2002, p. 44), esse olhar estético-crítico possibilita a construção de “uma bagagem de conhecimentos significativos capaz de tornar estudantes e professores sujeitos conscientes da realidade e do seu grupo social”.

Leontiev (s/d apud FROIS, 2011) descreveu conjuntos e estratégias de descrição livre com base na análise de conteúdo das representações feitas pelos participantes de uma investigação de livres descrições, que se referiam a livros, filmes, peças de teatro ou pinturas vistas pelos participantes. Algumas informações eram específicas de cada área artística. Nesta pesquisa nos limitamos a utilizar as categorias descritas pelo autor:

- 1- Emocional – palavras e juízos que transmitem sensações e sentimentos, provocados pelo quadro, sua avaliação geral emocional;
- 2- De orientação para o enredo/vida – palavras e juízos, que descrevem as pinturas como uma peça da vida real, uma situação desenvolvida no tempo;
- 3- Estilística/tecnológica – palavras e juízos referindo-se a meios e esquemas artísticos, revelando a sua função e realçando peculiaridades do estilo;
- 4- De síntese – interpretação do conteúdo do quadro e seu significado, pensamentos e sentimentos das personagens;
- 5- Cultural/de orientação para o autor – palavras e juízos que caracterizam o quadro num contexto cultural, mencionando outros autores e outras obras do mesmo autor; palavras e juízos indicando a intenção, estado psicológico e contexto;
- 6- Associativa – associações sobre diferentes temas, provocadas pelo quadro e seu significado, pensamentos e sentimentos das personagens;
- 7- Impressiva – palavras e juízos que descrevem o impacto concreto do quadro e os seus pormenores distintos. (LEONTIEV, s/d apud FROIS, 2011, p. 137-140).

Em suma, Guimarães (2006), Housen (2011) e Leontiev (s/d apud FROIS, 2011) apresentam diferentes maneiras de análise da experiência estética, os quais dão suporte teórico e metodológico a esta dissertação.

3 UMA VIAGEM CULTURAL

As visitas ao museu são o ponto forte desta pesquisa, tanto que nos tópicos a seguir vamos descrever como elas aconteceram e seus desdobramentos em sala de aula com atividades produzidas pelos(as) alunos(as) e a repercussão da mediação realizada por eles junto às suas famílias no espaço do museu, culminando no olhar estético dos participantes da pesquisa e suas percepções sobre visitar o MON.

3.1 DESBRAVADORES DE MUSEU

Visitar espaços artísticos e culturais que possam propiciar experiência estética não está contemplado apenas nesta pesquisa, mas também nas Diretrizes Curriculares da Educação Básica do Paraná.

No processo pedagógico, os alunos devem ter acesso às obras de Música, Teatro, Dança e Artes Visuais para que se familiarizem com as diversas formas de produção artística. Trata-se de envolver a apreciação e apropriação dos objetos da natureza e da cultura em uma dimensão estética. A percepção e apropriação das obras artísticas se dão inicialmente pelos sentidos. De fato, a fruição e a percepção serão superficiais ou mais aprofundadas conforme as experiências e conhecimentos em arte que o aluno tiver em sua vida. (PARANÁ, 2008, p. 70).

Além de proporcionar experiência estética aos seus visitantes, o museu possibilita acesso às diferentes culturas. Carvalho (2016) confirma e menciona que a visita de estudantes de escolas públicas representa grande parcela de visitantes de museu. A autora refere-se aos espaços museais, como os centros culturais da cidade do Rio de Janeiro, pensando no recorte temporal de sua pesquisa entre outubro de 2003 e junho de 2004.

No entanto, ainda domina entre nós, e sobretudo na lógica da escolarização, uma visão que legitima uma determinada cultura – exposições de arte, por exemplo – e que considera que democratizar a cultura é possibilitar o acesso de classes populares a esses eventos. Nesse sentido, as visitas escolares ao centro cultural estariam representando um caminho para a democratização da cultura: as escolas públicas – onde dominam estudantes das classes populares – representam 85% desse público. (CARVALHO, 2016, p. 33).

Vaz (2011) reitera essa participação em grande número de escolares quando o cenário é o MON. Apresentando dados de 2009, a autora aponta que

as escolas públicas municipais e estaduais do município de Curitiba constituem a maior parcela desse público escolar. Hoje o MON não divulga, em seus dados, qual parcela é de estudantes no universo do seu público. Mas pela grande procura nos agendamentos desse tipo de visita, observado pela prática docente, é possível acreditar que o público escolar é o que mais contribui para os números elevados na visitação do museu.

3.1.1 Primeira visita ao MON

Assim a primeira visita ao museu foi o dia mais aguardado pela turma, estavam todos muito empolgados para o evento, inclui-se aqui a pesquisadora. Os(As) estudantes foram autorizados(as) pela direção a entrar no colégio pelo portão de acesso à secretaria e não o portão principal. Dessa maneira foi possível adentrar a sala de aula antes dos demais alunos da escola, otimizando o tempo de organização na entrada. Assim que todos(as) estavam em sala, foi feita a chamada, dois alunos confirmados com a participação na visita ao museu não estavam presentes, e recolhemos algumas autorizações de saída do colégio assinadas pelos pais ou responsáveis. É importante salientar que quatro famílias não aceitaram a participação dos filhos no projeto e nem mesmo na visita, mesmo cientes de que estavam atreladas a atividades previstas no processo avaliativo e no conteúdo da disciplina; para esses estudantes foram preparadas atividades substitutivas.

Num primeiro momento, não compreendi o que levaria as famílias a não autorizarem os filhos a participar da visita ao museu, já que não teria custo para elas. Fiquei chateada por acreditar que talvez esses pais/responsáveis não tivessem confiança em meu trabalho. Depois de refletir um tempo sobre essa questão, rememorei fatos noticiados na mídia sobre algumas exposições que causaram polêmica no Brasil, como a “Queermuseu – Cartografias da diferença na América Latina”, que em menos de um mês foi fechada no Santander Cultural em Porto Alegre-RS⁴². Tal fato aconteceu no ano de 2017 e gerou muita

⁴² Confira alguns comentários publicados por leitores de um jornal digital na época dos fatos que reforçam a ideia de repúdio à exposição, o que pode ter levado a um preconceito as exposições de arte contemporânea: “*Os Cristãos são em sua grande maioria, pacíficos. Isso justifica que a tal expressão artística somente buscou inspiração nos símbolos cristãos. Na França os cartunistas foram eliminados por zombarem da fé islâmica. A verdadeira arte inspira-se no BEM e no Belo sem ferir os olhos e a alma e o coração. Estes organizadores e mesmo o*”

discussão, não só na mídia como nas redes sociais e, é claro, chegou na escola nas aulas de arte. Recordo que especialmente nas turmas de ensino médio, debates calorosos entre os próprios estudantes chegaram a ocorrer. Foi preciso mediação dos(as) professores(as) de arte para apaziguar as turmas. No mesmo ano, ocorreu uma exposição no Museu de Arte Moderna (MAM) em São Paulo, em que um coreógrafo fez uma *performance* nu, na abertura do evento. Nesse caso a polêmica foi ainda maior, porque uma criança de cerca de quatro anos participou dessa atuação tocando o pé do artista⁴³.

Deduzo então que alguns pais tenham receio do que se pode encontrar no museu, já que pelas próprias respostas do questionário aplicado aos estudantes não apontaram que visitas ao museu ocorram no seio familiar. Preceitos religiosos e valores morais podem ter influenciado essas famílias a não autorizarem os(as) estudantes a participar da aula de campo no museu de arte, talvez se fosse num museu histórico a participação seria autorizada.

O interesse pela arte, em especial pelas artes visuais, não aparece como foco principal de boa parcela da população. A distância entre público e arte leva a um processo de canonização da obra de arte para posterior sacralização, tal fato se dá pelas mãos do próprio artista, ao isolar-se em seu ateliê por meio do mito do gênio criador. Quando fala da relação que a massa estabelece com a cultura, Barbero (1997) diz que a arte moderna sustenta o distanciamento entre uma grande parcela da população e a cultura, uma vez que, diante das obras modernas, os gostos são desmascarados já que muitas pessoas não podem mais fingir prazer diante de uma obra, que por vezes as aborrecem e as irritam, não há mais contemplação pura e simples. Nas palavras do autor, o olhar não é universal e com isso as pessoas diante da arte acabam “produzindo sua

Santander deviam pagar uma multa dolorosa! Divulgando ao máximo para que todos os correntistas cristãos cancelem as contas. Isso não é banco é tamborete.”
“É triste ver um país que diz lutar pelos direitos das crianças e buscar por sua segurança, e ao mesmo tempo abrir uma porta tão perigosa se baseando em uma falsa vontade de exibir arte para a criança. Em primeiro lugar o que uma família deve buscar é a total segurança física e emocional e moral da criança, se um familiar leva uma criança para ver uma exposição de fotos ou até mesmo pessoas nuas, não acredito que essa criança ao passar por uma situação de abuso irá conseguir distinguir diferença.” Esse material está disponível em:
<https://www.jornaldocomercio.com/conteudo/2017/09/geral/584661-apos-protestos-santander-cultural-interrompe-exposicao-queer-neste-domingo.html>>. Acesso em: 17 set. 2020.

⁴³ Mais informações disponíveis em: <https://g1.globo.com/sao-paulo/noticia/interacao-de-crianca-com-artista-nu-em-museu-de-sp-gera-polemica.ghtml>>. Acesso em: 13 ago. 2020.

incompreensão ou repugnância, incompreensão a que o artista responde exacerbando sua hostilidade e sua distância”. (MARTÍN-BARBERO, 1997 p. 54)

Com a arte moderna há um rompimento entre arte e sociedade, e a pintura se faz pura forma e cor, a arte se encontra consigo mesma, liberta de sentimentalismos e melodramas (MARTÍN-BARBERO, 1997, p. 55). Quando se refere ao papel da indústria cultural⁴⁴, Martín-Barbero (1997), defende a ideia de que os produtos provenientes da indústria cultural têm uma fruição própria. A indústria cultural é um conceito criado por Adorno e Horkheimer, com base num texto publicado em 1947⁴⁵. Para tanto, o autor pauta-se nas colocações de Benjamin (2017) sobre a recepção “tátil”, ao destacar que a relação das pessoas com a arte não é a mesma com o advento da fotografia e, posteriormente, com o cinema.

A reprodutibilidade técnica da obra de arte modifica a relação das massas para com a arte. Da relação mais retrógrada, por exemplo frente a um Picasso, ela se transforma na mais progressista, por exemplo frente a um Chaplin. (BENJAMIN, 2017, p. 305).

A partir da segunda metade do século XIX, a população tem uma nova atitude com relação à obra de arte, muito em razão da racionalização e tecnicidade da vida moderna. De um lado, enquanto o conhecedor trata a obra com devoção, que se recolhe diante dela e nela imerge; por outro, nas palavras de Benjamin (2017, p.311): “a massa distraída imerge a obra de arte em si mesma; ela a rodeia com suas tormentas, a abrange em seu fluxo”. Assim, de acordo com Benjamin (2017), esse modo de recepção da massa não é contemplativo, nem individual e isolado, mas tátil, coletivo e disperso, enquanto no início do século XXI, para Canclini (2008, p. 363) as relações do público com a cultura industrial são “instantâneas, temporariamente plenas e rapidamente descartadas ou substituídas”, ele entende aqui como elementos da cultura

⁴⁴ Os autores apontam a degradação da cultura em indústria da diversão, visto como uma operação ideológica, ou seja, quando a diversão torna suportável uma vida inumana de exploração do trabalho, portanto, a indústria cultural seria uma maneira de banalizar todo o sofrimento que pode acometer à massa. A dessublimação da arte também aparece como um ponto a ser discutido no texto, uma vez que a indústria cultural dessacraliza a arte, essa independência da arte a torna uma mercadoria, que se incorpora no mercado como um bem cultural. (MARTÍN-BARBERO, 1997).

⁴⁵ ADORNO, T. W. e HORKHEIMER, M. **Dialética do esclarecimento**: fragmentos filosóficos. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.

industrial a televisão, os *videos games* e *videoclips*. Percebemos então uma aproximação com as respostas dos estudantes, frente ao questionário aplicado, que apontaram a televisão e os jogos como atrativos na ocupação do seu tempo livre.

Para a mídia e para as novas tecnologias recreativas não interessam as tradições senão como referência para reforçar o contato simultâneo entre emissores e receptores; não lhes importa a melhoria histórica, mas a possibilidade de participação plena e fugaz no que está acontecendo. (CANCLINI, 2008, p. 363).

Martín-Barbero (1997) faz uma sintetização a respeito da comunicação e como essa influencia a formação cultural das massas, isto é, das classes populares. O autor utiliza-se dos conceitos da Escola de Frankfurt, não como referencial intelectual, mas como base crítica, já que não discorda da lógica da dominação: trabalhador-proletariado, porém, não a vê como infalível e homogênea. Para dialogar com as questões referentes à indústria cultural, em especial à televisão, retoma Benjamin no texto *A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica*⁴⁶, como já foi mencionado anteriormente. Quando deseja falar dos meios de comunicação de massa como extensão dos meios de produção e seus efeitos homogêneos; isto é, os efeitos massivos sobre o público pelo viés do pensamento frankfurtiano, em sintonia com Nestor Canclini (2008)⁴⁷, argumenta que, os meios massivos não são tão nocivos e que, ao contrário, podem gerar novas representações populares.

Crítico do processo de globalização, Martín-Barbero (1997), mesmo vendo-o como uma forma de homogeneização, percebe nele uma possibilidade de reafirmação das culturas nacionais e locais. Estudioso dos produtos da indústria cultural latino-americana, desde os folhetins e melodramas até a forte presença das telenovelas na representação da realidade cotidiana, o autor destaca a importância da capacidade comunicativa das telenovelas com o público. Nesse sentido, segundo Vaz (2016, p. 199), em acordo com Martín-Barbero (1997), a chamada estética popular é uma estética da repetição, no qual

⁴⁶ Publicado pela primeira vez em 1936 na revista do Instituto de Pesquisa Social, em tradução francesa feita por Benjamin e Klossowski.

⁴⁷ Com 1ª edição em 1997: *Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade*. Título original em espanhol: *Culturas híbridas: estrategias para entrar y salir de la modernidad*.

o gosto popular se prende nas ações e emoções das pessoas retratadas, comparando-as com situações do seu cotidiano. Nas palavras do autor:

Que frente a toda tendência culturalista, o valor do popular não reside em sua autenticidade ou em sua beleza, mas sim em sua representatividade sociocultural, em sua capacidade de materializar e de expressar o modo de viver e pensar das classes subalternas, as formas como sobrevivem e as estratégias através das quais filtram, reorganizam o que vem da cultura hegemônica, e o integram e fundem com o que vem de sua memória histórica. (MARTÍN-BARBERO, 1997, p. 105).

A indústria cultural, ainda na fala de Martín-Barbero (1997), cria um enredo no qual grande parte da população se identifica e se reconhece, seja pela narrativa ou pelo contexto, seja pelos personagens ou pela ambientação. Essa verossimilhança acontece, pois é uma expectativa da massa, uma vez que esse reconhecimento pode propiciar prazer. “Para as classes populares [...], a massificação trouxe mais ganhos do que perdas. Não só estava nela sua possibilidade de sobrevivência física, como também sua possibilidade de acesso e ascensão cultural.” (MARTÍN-BARBERO, 1997, p. 223).

Entre as décadas de 1980 e final da década de 1990, as terminologias cultura de massa, cultura popular e cultura de elite eram recorrentes em termos teóricos como vemos nos escritos de Martín-Barbero (1997) – hoje já revista pela própria definição de sujeito pós-moderno, como alude Martins (2018), e também pelos pressupostos da cultura visual, em que a formação cultural das pessoas não ocorre apenas pelas obras de arte, as quais foram o repertório imagético da história da arte e sim pelo acesso a uma gama de imagens veiculada e comunicada por diferentes mídias.

Para Martín-Barbero (1997), os gostos culturais não são universais, ao elucidar o modo que a classe alta ou de elite se relacionava com os bens artísticos ou mesmo a problematizar que o projeto de modernidade na América Latina tem sua especificidade. “[...] para a elite, a cultura é distância e distinção, demarcação e disciplina, exatamente o contrário de um povo que se definiria por suas necessidades imediatas.” (MARTÍN-BARBERO, 1997, p. 260).

A esse respeito, Canclini (2008, p. 304) não mais distingue o culto do popular e esses, do massivo, ao afirmar que “as culturas não se agrupam em

grupos fixos e estáveis”, isto é, aquilo que antes se conhecia como culto ou como popular se compõe a partir de outras referências:

Hoje os museus de arte expõem Rembrandt e Bacon em uma sala; na seguinte, objetos populares e desenho industrial; mais adiante, ambientações, performances, instalações e arte corporal de artistas que já não acreditam nas obras e se recusam a produzir objetos colecionáveis. (CANCLINI, 2008, p. 303).

Ainda em acordo com Martín-Barbero (1997), a escola desempenhava o papel de ensinar de maneira diferente o aprendizado cultural que era passado de geração a geração, isto é, previa uma desativação dos modos de persistência da consciência popular, desarticulando os saberes populares e intelectualizar os saberes eruditos, no âmbito da cultura isto se refletiu nas ideias de moderno e atrasado, nobre e vulgar, que não é mais adequado à realidade latino-americana. Seria então:

O assinalamento do ponto de partida na difusão de um sentimento de vergonha entre as classes populares de seu mundo cultural, sentimento que acabará sendo de culpabilidade e menosprezo de si mesmas na medida em que sentem irremediavelmente prisioneiras da in-cultura. (MARTÍN-BARBERO, 1997, p. 134).

A atualidade dos escritos do autor reside no fato que a ideia de “in-cultura” também pode ser desconstruída pela escola valorizando as mediações que ela possibilita, e não o meio por si mesmo. Martín-Barbero (1997) entende que a mediação está na comunicabilidade entre os atores da cultura, isto é, a mediação está entre a produção e a recepção, entre esses polos há um espaço em que a cultura se constitui.

Entende-se assim a importância da escola para democratização cultural, visto que uma das maneiras de aproximar o público da obra de arte é através da educação escolar, como a visitas aos museus de arte. Os professores e professoras como mediadores realizam as articulações entre o culto, o massivo e o popular em sintonia com as discussões problematizadas por Vaz (2011), em sua tese de doutorado em sociologia ao estudar o público do MON, uma vez que os museus são espaços de educação e cultura.

Além do papel preponderante da escola, o acesso à cultura está previsto na Constituição Federal, no artigo 215; porém, a garantia desse acesso é um

dos problemas centrais das políticas culturais. “A democratização, normalmente, parte do pressuposto de que só tem acesso à cultura uma pequena e específica parcela da população, fazendo-se necessário reverter o quadro e superar tais desigualdades” (SILVA, 2014, p.41).

Em sintonia com essas reflexões, o DDFEM (Departamento de Difusão, Fomento e Economia dos Museus) realizou uma pesquisa sobre a economia e o desenvolvimento dos museus brasileiros, em parceria com o IPEA (Instituto de Pesquisa Econômica e Aplicada) e o IBRAM (Instituto Brasileiro de Museus). Nessa pesquisa foram aplicados questionários estruturados com 63 questões à um público⁴⁸ de várias regiões do Brasil, os resultados apontam 16 fatores como contribuintes para a democratização do acesso aos museus, dos quais destacamos dois deles: 1) a necessidade de garantir o acesso as pessoas com deficiência (75,4%); 2) ampliação dos recursos públicos para cultura (74,3%) (SILVA, 2014, p. 41).

Pelos dados dessa pesquisa realizada em 2014, os museus brasileiros se deparam com um grande desafio: Como atrair o público? Parte dessa resposta está atrelada a melhoria dos processos comunicacionais, ou seja, faz-se necessário tornar a linguagem do museu acessível a todos, onde 69,4% dos entrevistados mencionam sobre o modo que as exposições são organizadas e a necessidade de serem mais atraentes. Atraentes em que sentido?

Além das exposições permanentes, a pesquisa salienta para o uso de novas mídias e tecnologias na valorização do patrimônio do museu, na qual representa a demanda de 61,7% entrevistados. No caso do MON, o patrimônio remete a sua própria arquitetura, em hipótese, a imponência dessa edificação pode criar uma situação antagônica: de um lado, atrair o público pelo encantamento da sua exuberante construção; por outro, afastar o público das exposições artísticas pelo perfil das obras expostas. Nesse sentido, o museu é visto como um ponto turístico a ser descoberto dentro da cidade, sua popularidade estaria atrelada tanto pela arquitetura quanto pela publicidade na mídia. Outra hipótese para a visita ao MON, é que o interesse do público em conhecer esse museu não seria as exposições artísticas, com isso, indaga-se: nas visitas escolares o que desperta o interesse dos alunos e alunas no MON?

⁴⁸ A pesquisa não delimita o número de participantes que responderam os questionários.

Outros pontos divulgados pelo IBRAM como: entrada gratuita (39,9%), ingressos com preços acessíveis (59,0%), ampliação de publicações com preços acessíveis (43,2%), disponibilidade de transporte gratuito para escolas e outros grupos (56,3%) – podem contribuir com a falta de hábito na visita de espaços culturais, como o museu, e caso atendidas, ampliar o capital cultural dos visitantes em seu conjunto.

Do mesmo modo, ainda atrelado ao aspecto comunicacional, a melhoria da sinalização interna dos museus (49,7%) poderia amenizar o temor por parte do público, entre os que, infelizmente, acreditam que não dominam a “conduta correta” requerida para tal visitação como problematiza Martín-Barbero (1997) sobre o termo “in-culto”. Com este receio, supostamente, o visitante pode muitas vezes imitar a postura de outros visitantes: pairar diante de obras na condição de “puros contempladores”, modo de agir que não necessariamente pode gerar prazer na relação obra-espectador.

Nesse aspecto, não existe uma conduta correta e um público ideal, e, nesta pesquisa, em que as crianças e os adolescentes são “os observadores inexperientes” nos termos de Housen (2011), visitando o museu como uma atividade da escola, questiona-se: Como cativá-las durante a visita, respeitando à impulsividade, a curiosidade, e o espanto em conhecer um lugar que não lhe é habitual?

Pensei muito em como atrair a atenção dos meus estudantes para o museu, mesmo competindo com o celular – as redes sociais e a internet – cujos olhos e mãos são tão ligeiros em manusear. Neste momento, me lancei a “navegar em mares com rebentação como o da arte contemporânea no ensino da arte”, como afirma Buchmann (2010, p. 03), e apostar alto; se a arte contemporânea assusta tanto os professores e as professoras no trabalho dentro da sala de aula, aceitei o desafio de juntar arte contemporânea e mediação em museu realizando três visitas escolares ao MON.

As obras da XIV Bienal Internacional de Arte Contemporânea de Curitiba, embora não estejam apresentadas num formato diferente, de maneira que seja um grande atrativo ao público, como outras exposições já o fizeram⁴⁹;

⁴⁹ Como a exposição “A magia de Escher”, que ocorreu em 2013 no Museu Oscar Niemeyer, além de ocupar várias salas e ter grande número de mediadores, havia instalações interativas, que agradavam muito ao público, pois as pessoas não se incomodavam em ficar um bom

por outro lado, pode ser atrativa ao olhar dos adolescentes, no momento em que se deparam com elementos, objetos, figuras que lhes são conhecidas, como a aranha, os martelos etc.; ou mesmo, as obras podem transformar-se em cenários para as “selfs”, tão presentes na cultura juvenil.

Para aqueles que não conhecem os códigos da arte, muitas obras que ali se apresentam parecem mais com enigmas indecifráveis, e isto sinaliza que cada observador se relaciona de modo distinto com a arte, seja em função dos meios de acessá-la, seja em função do modo como compreendem os objetos existentes no museu.

Retomando a ideia do contato direto ou indireto com a obra de arte a que se refere Leite (2005), consideramos que em seus aspectos educacionais a mídia e a tecnologia possibilitam uma relação indireta com a obra de arte – auxiliando na comunicação interna e externa dos museus e democratizando seu acesso – sendo de grande importância para o ensino de arte.

3.1.2 Visitando o museu

As questões relacionadas e elencadas anteriormente sobre a mediação e o acesso aos bens culturais dão suporte para pensar as visitas ao MON. Então, voltando ao contexto da escola, após a chamada dos estudantes, nos dirigimos ao local em que estava estacionado o ônibus. Em meio a isso, a equipe pedagógica entrou em contato com os pais ou responsáveis dos dois alunos que ainda não estavam presentes. Uma família justificou a falta devido a um imprevisto, enquanto com a outra não conseguimos contato. Desse modo, com a autorização da direção saímos sem a presença desses estudantes. Fomos acompanhados na primeira visita (7 de novembro de 2019) por uma fotógrafa convidada pela pesquisadora e uma inspetora do colégio.

O caminho do colégio até o museu foi recheado de brincadeiras e cantorias: “A professora roubou pão na casa do João! Quem eu? Eu não! Então quem foi? Foi [...]”. Muitas *selfies* foram registradas, porém não fizeram parte do acervo de imagens enviado à professora, os estudantes justificaram que eram

tempo na fila aguardando sua vez para fazer a visitação. A repercussão dessa exposição foi tão grande, que foi necessário prorrogá-la a fim de atender todos os interessados, atingindo uma visitação em torno de 38 mil visitantes em menos de 30 dias. (Disponível em: <https://www.museuoscarniemeyer.org.br/noticias/2013/05/06/recordes_publico_escher>. Acesso em: 13 dez. 2020).

apenas brincadeiras entre eles. Alguns se mantiveram atentos ao caminho percorrido, e de tempo em tempo emitiam comentários: “Eu sei onde estamos!”; “Olha o shopping!”; e não faltou o comentário: “Falta muito para chegar no museu?” Quando estávamos bem próximos, solicitei que todos olhassem pela janela à sua esquerda, pois já poderiam ver o “Olho”. O alvoroço foi total, pude notar o olhar de espanto e encantamento de alguns, enquanto outros, que diziam já conhecer o museu, acenavam com a cabeça concordando com os demais: “Sim, ele é muito grande!” ou ainda “Precisa ver lá dentro!”.

Assim que chegamos ao pátio, fomos recepcionados pelos responsáveis pela ação educativa. Como não havia sido solicitada monitoria do museu, eles vieram nos dar boas-vindas em nome da instituição e fizeram algumas orientações em relação à postura adotada durante a visita no interior. Eram as mesmas questões atitudinais debatidas em sala de aula no terceiro encontro. Algumas informações dos(as) mediadores(as) do museu eram complementadas pelos estudantes, com a justificativa daquela atitude, por exemplo, que não devemos tocar nas obras para não sujar com a “gordura de nossas mãos, que pode desenvolver fungos e bactérias, que poderiam encurtar o tempo de vida da obra de arte”. Os(As) estudantes foram elogiados, o que os(as) deixou mais à vontade no espaço, percebi que se sentiram mais confortáveis e confiantes. Recebemos ali nossos ingressos, porém antes de entrar fizemos uma parada no piso de vidro, onde um aluno ficou com medo de pisar, sendo conduzido pelos colegas.

Quando todos passaram pelo detector de metais, nossa visita foi liberada dentro do museu. Fizemos a primeira parada na obra *Spider Aranha*. Enquanto conversávamos diante dessa obra, alguns estudantes de outra escola tiraram foto com *flash*, o que levou um dos seguranças a se dirigir ao nosso grupo, fazendo o alerta que isso era proibido. Essa advertência não foi bem recebida pela turma, uma vez que não estavam fazendo registros fotográficos; mas talvez esse fato os tenha levado a ficarem mais atentos durante o percurso.

A obra de Louise Bourgeois, mesmo que não estivesse prevista durante a visita, não passaria despercebida. O impacto dos(as) estudantes diante dela foi pelo tamanho escultural da aranha (FOTOGRAFIA 14), pois ficaram impressionados(as) com a dimensão tão diferente da escala real. Expliquei que a artista fez outros exemplares ainda maiores, que se encontram em praça

pública, como a primeira que foi criada para a inauguração de um museu em Londres, chamada *Maman*, e outra que fica exposta no Museu Guggenheim em Bilbao⁵⁰. Um aluno comentou: “Já pensou! Chegar na praça e dar de cara com um bicho gigante! Minha mãe ia sair correndo!” (ALUNO 3, visita 1 MON). Essa foi uma das obras mais fotografadas pelos estudantes, talvez por ser a primeira da visita ou pela sua dimensão ou ainda pelo grande impacto, afinal para a maioria esse foi o primeiro contato ao vivo com uma obra contemporânea.

FOTOGRAFIA 14 – SPIDER ARANHA (LOUISE BOURGEOIS)



FONTE: Yasmin Gasparini.

A visita transcorreu tranquila, limitei-me a dar informações sobre as obras, como autoria e localizando a qual exposição ela pertencia, se a Bienal ou a da Ásia, fiz algumas provocações com perguntas e atendia as necessidades dos estudantes quanto a técnicas; porém, quando me indagavam o que a obra queria dizer, eu devolvia a pergunta: *O que ela diz para você?* Nessa primeira visita, muitas vezes, minha pergunta era respondida com silêncio ou com a expressão: “Ainda não sei!”

A respeito da série *Nyx* (2016-2019) da artista Ana Dantas, os(as) alunos(as) fizeram alusão aos materiais utilizados: fotografia sobre papel de algodão, linhas, caixa de madeira e vidro. Um deles comentou: “Ah! Essa só o

⁵⁰ Disponível em: <<https://dasartes.com.br/de-arte-a-z/as-iconicas-esculturas-de-aranhas-de-louise-bourgeois-tem-uma-historia-surpreendente-veja-4-curiosidades/>>. Acesso em: 13 dez. 2020.

homem aranha pode fazer igual! Acho que ela é fã dele.” (ALUNO 1, visita 1 MON).

A obra *Seleta* (2019) do artista Raul Mourão (FOTOGRAFIA 15), também foi muito atrativa, acredito que o movimento da parte aramada, que se mantinha equilibrada sobre um copo e as demais obras da série sobre garrafas. Embora não pudéssemos tocar na obra para produzir movimento, havia um vídeo que apresentava tal *performance*, além de alguns mediadores da Bienal que tinham autorização para fazer a demonstração.

FOTOGRAFIA 15 – SELETA (RAUL MOURÃO)



FONTE: a autora.

Mesmo não fazendo parte da Bienal, visitamos a exposição do artista Geraldo Leão (FOTOGRAFIA 16), sendo que as esculturas foram objeto de atração. Perguntei se havia alguma conexão entre elas, e prontamente responderam que seriam partes de um mesmo corpo. Um aluno disse: “Prof achei duas pernas que foram para a guerra!” (ALUNO 4, visita 1 MON). Confirmaram também as técnicas de execução das obras que eram de metal, como bronze, cobre e aço inoxidável, além de terra.

FOTOGRAFIA 16 – PERNAS (GERALDO LEÃO) 80 X 39 X 171 CM, BRONZE, TERRA E AÇO INOXIDÁVEL, COLEÇÃO DO ARTISTA



FONTE: A autora.

Toda feita em papel, a obra *Vase, Peace Series; World of Fairy Tale* (2019), do artista chinês Li Hongbo (FOTOGRAFIA 17), causou um tremendo burburinho entre os(as) estudantes. “Prof, não é possível que tudo isso é só papel!” comentou uma aluna, outro ainda disse “É muito lindo!” (ALUNA 5, visita 1 MON).

Quando perguntei o que eles viam, me responderam que eram vasos coloridos, enfeites. Provoquei mais um pouco: “Pensem no todo, como uma figura única, circulem pela obra e vejam se conseguem reconhecer alguma figura.” Não demorou muito para um aluno se agitar: “Encontrei o Brasil!”

FOTOGRAFIA 17 – VASE, PEACE SERIES; WORLD OD FAIRY TALE (LI HONGBO)



FONTE: Yasmin Gasparini.

FOTOGRAFIA 18 – DETALHE DA OBRA DE LI HONGBO



FONTE: Yasmin Gasparini.

Quando localizaram o Brasil, expliquei que cada figura daquelas que pareciam vasos, quando se fechavam formavam o desenho de países, e que ali foram dispostos de maneira que se todos estivessem fechados, formaria o desenho do mapa-múndi. Espontaneamente um aluno exclamou: “Que loco!”. Ficaram espantados pensando no tempo para a execução dessa obra. Expliquei que o artista trabalha com o conceito de figura pequena, como o mapa da

Fotografia 18, para a forma grande⁵¹, já que as figuras se abrem como se fossem uma sanfona. Aqui, os(as) estudantes elencaram vários conteúdos das aulas de arte, como simetria, forma, composição, cor, já que a obra era uma instalação, e as escolhas desses elementos definem a obra final.

A obra de James Webb, *All That Is Unknown* de 2016 (FOTOGRAFIA 19), foi uma mistura de emoções. Inicialmente, percebi uma frustração no semblante da maioria dos(as) estudantes ao adentrar a sala com as paredes brancas, nem perceberam a presença das caixas de som no meio das paredes e se perceberam, não imaginavam tratar da obra, o que aliás era uma instalação sonora. Quando pedi que se aproximassem das paredes que continham caixas de som e tentassem ouvir o que tinha do outro lado, uma aluna logo falou: “É pra fazer igual escutar atrás da porta?” Afirmei que ela estava correta, desconfiados me atenderam. Vi algumas expressões de dúvida, e em seguida alguém exclamou: “Parece um coração!” Então, aqueles que sequer tiveram interesse em se aproximar da parede, se apressaram para também ouvir. Uma aluna questionou: “Mas quando a senhora falou dos tipos de arte, não falou disso aqui, só pintura, escultura, instalação explicou, mas não com som!” (ALUNA 4, visita 1 MON). Disse que alguma coisa teria que ser surpresa, que não adiantaria contar tudo o que eles veriam no museu. Muitos concordaram que realmente ficaram surpresos e tentaram gravar o som, usando os celulares e não queriam sair da sala, aliás, alguns nem seguiram para a sala seguinte, permanecendo ali até nosso retorno.

⁵¹ Para conhecer mais do trabalho do artista Li Hongbo, assistir aos vídeos disponíveis em: <<https://www.youtube.com/watch?v=gttdbqX4SWA>> e <<https://www.youtube.com/watch?v=Hno79KS7eHc>>.

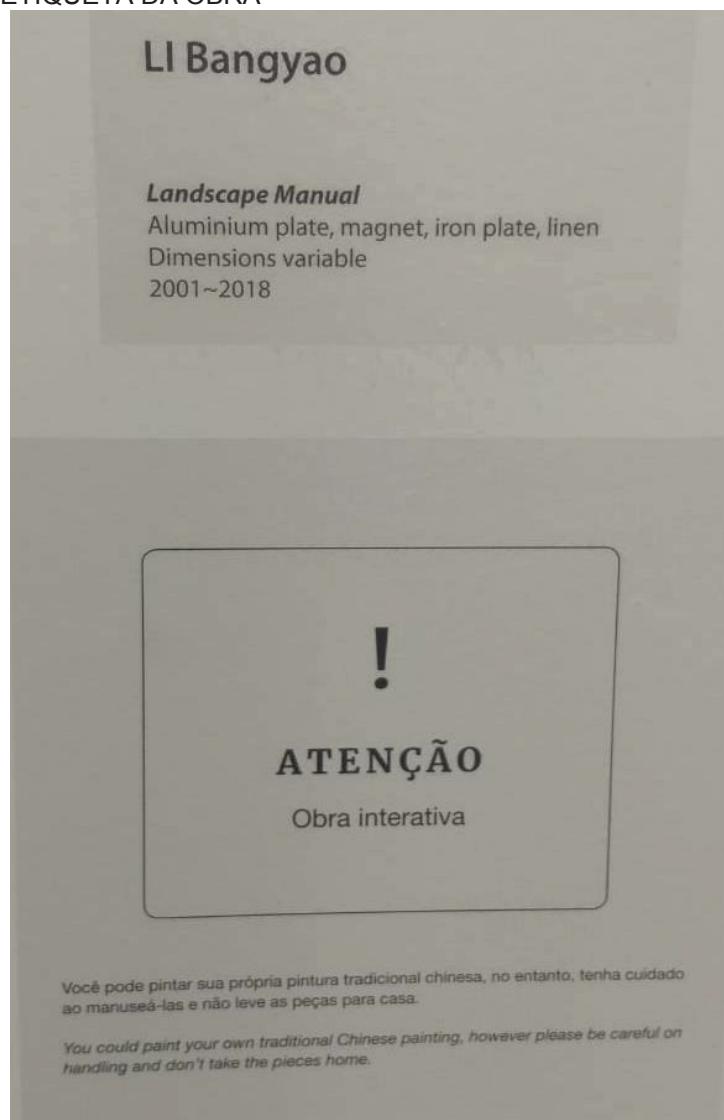
FOTOGRAFIA 19 – ALL THAT IS UNKNOWN (JAMES WEBB)



FONTE: Yasmin Gasparini.

A exposição da Bienal apresentou uma obra interativa *Landascape Manual* (2001-2018) de Li Bangyao (FOTOGRAFIA 20 e 21). Foi inevitável o amontoado de adolescentes, até então o que ouviram era “não toque, cuidado, se afaste um pouco”, e de repente se deparam com algo que contraria as regras.

FOTOGRAFIA 20 – ETIQUETA DA OBRA



FONTE: A autora.

Num primeiro momento, não importou muito a imagem das figuras, mas sim o fato de tocar. Mudar as peças de lugar era o que mais interessava, e num segundo momento começaram a criar cenários que os agradassem. Era um tal de “o meu ficou melhor”, ou “nossa, você nem sabe ver que está de ponta-cabeça”, “deixa que eu faço um melhor”.

FOTOGRAFIA 21 – LANDASCAPE MANUAL (LI BANGYAO), 2001-2018,
DIMENSÕES VARIÁVEIS



FONTE: Yasmin Gasparini.

Outra obra que os(as) estudantes se detiveram certo tempo e que fizeram várias perguntas e comentários foi a *Rainha do planeta*, de Efigênia Rolim, Dona Efigênia para os curitibanos, que também não fazia parte da Bienal, mas sim da exposição “Luz ≈ Matéria”. A obra é feita a partir de embalagens diversificadas, criando uma espécie de indumentária sobre um manequim. Logo vieram perguntas: “Mas prof, isso não é lixo?” ou ainda, “Foi ela quem comeu todas essas balas ou ela catava do chão mesmo?”. Outros comentavam: “É estranho, mas também é bonito!”, “Eu achei assustador, parece que ela está de olho na gente e vai sair correndo atrás de mim! Eu hein!”

Questionei-os sobre o uso do material que eles consideraram lixo: “Será que uma obra pode ser feita assim com lixo?” Um aluno respondeu: “Ué! Se ela está aqui num museu desses é porque pode!” Outro remeteu a imagens que mostrei em aulas durante o ano letivo de 2019, sobre o artista brasileiro Vik Muniz, na série de obras sobre o Lixão de Gramacho-RJ (FOTOGRAFIA 22 e 23), assistimos ao filme *Lixo extraordinário* (2010)⁵². “Prof, lembra daquele artista que a senhora mostrou pra gente que também usava lixo? Só que ele fazia de um jeito diferente.” (ALUNA 5, visita 1 MON).

⁵² O filme está disponível no endereço: <<https://www.youtube.com/watch?v=V-IG67j1Lkg&t=6s>>.

FOTOGRAFIA 22 – MARAT SEBASTIÃO
(VIK MUNIZ)



FOTOGRAFIA 23 – LIXÃO DE GRAMACHO
(VIK MUNIZ)



FONTE: <<https://artemais.wordpress.com/2010/11/01/catadores-de-lixo-de-gramacho-por-vik-muniz/>>.

Fiquei muito satisfeita com os comentários sobre a obra de Dona Efigênia. Eles(as) conseguiram perceber que na arte contemporânea o uso de materiais pode sair do usual ou daquilo que seria esperado, mais que isso, foram capazes de relacionar dois artistas contemporâneos, que utilizaram o mesmo tipo de material: lixo, mas com conceitos bem diferentes. Expliquei que na produção da arte é bem isso, cada artista, bem como o espectador, tem uma percepção diferente sobre as mesmas coisas. Uma aluna falou: “Então é por isso que eu posso gostar de uma obra que vi aqui e minha amiga não?” (ALUNA 1, visita 1 MON). Respondi afirmativamente, ambas podem ter gostos parecidos, mas já tiveram experiências na vida diferentes, viagens, passeios, convivência familiar, práticas religiosas, coisas que assistem na TV, livros que leram, e que tudo isso pode criar uma relação diferente com a obra, permitir uma experiência estética única, individual.

Apesar de toda essa explicação, alguns(mas) ainda permaneceram desconfiados(as) com a obra, então perguntei se eles(as) a encontrassem na rua e não em museu, o que achariam. Um aluno respondeu: “Com certeza, ia

achar que algum carrinheiro⁵³ fez com o lixo, que catou naquele dia, como se fosse uma brincadeira!” Indaguei-o: “Mas ainda assim você acreditaria que seria uma obra de arte?” Prontamente respondeu: “Não! Pois não estaria num museu!”. Fiz mais uma pergunta, mas agora para todo o grupo: “Então só é obra de arte se estiver num museu?” Ficaram pensativos(as) e não souberam responder. Pedi que refletissem sobre isso.

Sobre esta mediação: estudante e obra, Buchmann (2010) diz que uma obra é feita de camadas, que são desveladas gradativamente, e que nem todos são capazes de chegar ao fim dela:

É na representação, na sua opacidade e transparência, que o conteúdo da arte se faz ler, exigindo que o estudante consiga passar da ‘camada sensível’, a transparente, e se aprofunde nas ‘camadas secundárias’, opacas. Eis a questão opacas a todos ou a alguns? O ‘grau’ dessa opacidade é dado pela falta de conhecimento. Quanto mais sei, mais a obra transparece a mim. Não é incorreto afirmar que nosso trabalho como educadores pela arte é o de fazer com que nossos alunos vejam o que muitas vezes apenas os iniciados conseguem ver. Fazer ver é autonomia do olhar, dá poder, tem uma função política. (BUCHMANN, 2013, p. 10 – grifo do autor).

Nos questionamentos, nas relações e interpretações que os(as) estudantes estavam fazendo durante a visita, percebi que se empoderavam, que a cada sala que adentrávamos, se sentiam mais à vontade. Assim também eu ficava confiante, acreditando que a mediação que lhes estava proporcionando colhia frutos interessantes, propiciava um olhar com maior liberdade, sem buscar direcionar tudo o que deveriam ver e saber, permitindo que, a partir de sua leitura, fizessem seus questionamentos. Todos esses fatores contribuiriam para a experiência estética que vivenciavam. Assim, concordo com a colocação de Buchmann (2019) quando fala da relação imagem e texto nos livros infantis, ponderando a perspectiva da pedagogia e do ensino da arte:

Todos concordamos com essas ideias, mas divergindo da pedagogia, também é importante ler as imagens livremente, confrontar essa leitura com nosso mundo interior, interpretando-a como possam ou queiram, e essa recepção das palavras e imagens, caracterizada por nossa subjetividade, é a grande contribuição da arte na educação. (BUCHMANN, 2019, p. 206)

⁵³ Carrinheiro é como se costuma chamar os coletores de materiais recicláveis. No entorno da escola, há muitos depósitos de materiais recicláveis e muitas famílias de estudantes obtêm sua renda através da coleta desses materiais.

Finalizamos a primeira visita nas salas do pavimento principal, com a exposição “Ásia”, que possuía um foco histórico-artístico. Apesar de acharem as obras interessantes, não se detiveram muito tempo ali, passaram rapidamente com poucos comentários, a não ser, por uma peça bastante semelhante ao personagem Burro do filme de animação *Shrek*.

Na saída dessa exposição, antes de nos dirigirmos ao subsolo, o segurança que havia feito uma advertência ao grupo na chegada da obra *Spider Aranha*, agora elogiou os(as) estudantes, não pelas atitudes de não correr, não falar alto ou não tocar as obras; mas pela maneira como as contemplavam, observando-as, emitindo comentários entre eles ou ainda, quando me chamavam para responder alguma dúvida ou comentar algo que havia sido percebido. Fato esse que me deixou orgulhosa, pois eu também tinha essa percepção, e alguém externo ao grupo, mas ao mesmo tempo acostumado a ver outros fazendo a visita, não só ter observado, mas fazer o comentário à turma achei significativo.

No subsolo, alguns(mas) estudantes se interessaram muito pela exposição da biografia e obras de Oscar Niemeyer, tanto que das fotografias que recebi dos(as) alunos(as), um deles enviou apenas as imagens das maquetes dos trabalhos do arquiteto; enquanto outros mantiveram mais atenção ao piso e ao teto de vidro, e se distraíram acompanhando as pessoas que caminhavam sobre ele, numa brincadeira conjunta. Outro local que provocou interesse foi o túnel de acesso à torre do Olho (FOTOGRAFIA 24), onde fizeram muitos registros fotográficos e comentários: “Parece que conseguimos tocar o teto, mas se levantar a mão você vê que é mais alto!” “Ele não tem fim?”

FOTOGRAFIA 24 – TÚNEL DE ACESSO À TORRE DO OLHO



FONTE: Yasmin Gasparini.

O momento muito aguardado e, por consequência, tumultuado da visita, foi a chegada ao Olho, era grande a expectativa do grupo. Subimos toda a torre de acesso pelas escadas, pois como estávamos em duas responsáveis pela turma, dividi-los em dois grupos menores ainda excederia à capacidade dos elevadores. Alguns, tão ansiosos que estavam, subiram a escada correndo, e ao chegar ao Olho, sem mais pensar, foram todos até a frente envidraçada, com os rostos colados ao vidro tentavam enxergar a cidade.

FOTOGRAFIA 25 – PAREDE ENVIDRAÇADA DO OLHO



FONTE: Yasmin Gasparini.

Depois de um tempo dedicado a isso, começaram a perceber que havia obras expostas no espaço, encontraram algumas instalações em salas montadas, que eram bastante convidativas à exploração tátil e sensorial, como as grandes almofadas, nas quais era possível se deitar. Ali, eles ficaram e não queriam mais sair. Um aluno voltou a fazer referência ao filme *Uma noite no museu*. “Prof, pede se eles não deixam a gente passar a noite aqui, é tão legal e já tem até onde dormir!” (ALUNO 3, visita 1 MON). Respondi que era melhor não, pois se tudo o que aconteceu no filme fosse verdade, eu teria medo de várias criaturas que ganhariam vida, como os guerreiros e samurais da exposição da Ásia. Muitos concordaram comigo, mas ainda com uma vontade de que isso fosse possível.

FOTOGRAFIA 26 – INSTALAÇÃO DA XIV BIENAL



FONTE: Yasmin Gasparini.

O encontro foi encerrado com a visita ao Olho. No retorno ao colégio, passamos pelo Centro Cívico-Curitiba, onde os estudantes puderam ver as edificações públicas da cidade: Palácio Iguaçu, ALEP (Assembleia Legislativa do Estado do Paraná), Tribunal de Justiça e a Sede da Prefeitura de Curitiba. Na rotatória em frente à prefeitura foi possível observar uma obra⁵⁴ do artista João Turin, que também tinha obras expostas no MON.

⁵⁴ *Luar do sertão*, em tamanho natural, bronze, 1947. Trata-se de uma das obras do artista João Turin, representando a onça, foi inspirado nos animais abrigados no Passeio Público, na época, o zoológico da cidade de Curitiba.

Desse primeiro encontro, ficou evidente que o maior interesse dos(as) estudantes era estar no museu, conhecer aquele espaço muitas vezes visto na televisão e nas redes sociais, já que sua fachada é cenário de muitas fotos publicadas nesse meio. Eles(as) fotografaram muitos espaços do museu e, muitas vezes, perceberam os elementos visuais das obras, fazendo referência a formas e cores. Percebi que aquelas que se assemelhavam a grafites ou pela dimensão maior ou pelas cores ou pelas imagens que as compunham eram as mais fotografadas, mas não sozinhas, eram muitas vezes mais um elemento para as *selfies*. Embora tenham feito muitas fotografias, poucos alunos as enviaram. Depois de alguma insistência sem retorno, compreendi que aquelas imagens eram registros pessoais e que o desejo era compartilhar com seus amigos nas redes sociais, como parte da cultura juvenil, e não com a professora, que queria usar como elemento de pesquisa.

3.2 O REGISTRO DA VISITA EM FORMA DE HQs

Após a primeira visita ao MON, os(as) estudantes foram instigados a registrar a visita por meio de História em Quadrinhos (HQs), considerando os momentos e os elementos representativos para eles(as).

A linguagem das histórias em quadrinhos era de domínio dos estudantes, não apenas por serem leitores, mas por ser um conteúdo trabalhado ao longo de um trimestre em projeto interdisciplinar de Arte e Língua Portuguesa (2018), e a turma cursava o 6º ano, sendo a professora de arte neste ano a pesquisadora. Apenas um estudante não estava matriculado no colégio em 2018, mas estudou HQs na outra escola. De qualquer forma, foi apresentado um breve resumo de como eles(as) poderiam montar suas HQs, como desenhar as vinhetas (os quadrinhos), o espaçamento entre elas, a sarjeta (margem), inserção de texto e tipos de balão de fala etc.

Com intuito de oportunizar os registros a todos(as), mesmo àqueles que não gostavam da linguagem do desenho, a proposta de construção da HQ poderia utilizar desenhos criados por eles ou copiados de outras histórias ou ainda seria possível trabalhar com recorte e colagem – o destaque aqui seria o registro da visita e não a análise da técnica usada. Apesar dessa gama de

possibilidades apresentada, todos(as) ao realizar a atividades se utilizaram da técnica de desenho.

A escolha da linguagem dos quadrinhos não se deu simplesmente pelo fato de as crianças se identificarem desde pequena com ela, mas porque as HQs fazem parte da cultura juvenil, que acaba consumindo muito os produtos oriundos da indústria cultural. Canclini (2008) menciona sobre a HQ e o grafite, ambos elementos da cultura juvenil e gêneros impuros.

Falamos de artistas e escritores que abrem o território da pintura ou do texto para que sua linguagem migre e se cruze com outras. Mas há gêneros constitucionalmente híbridos, por exemplo o grafite e os quadrinhos. São práticas que desde o seu nascimento abandonaram o conceito de coleção patrimonial. Lugares de inserção entre o visual e o literário, o culto e o popular, aproximam o artesanal da produção industrial e da circulação massiva. (CANCLINI, 2008, p. 336).

Vaz e Silva (2016, p. 232) comentam que assim como muitas obras de arte, as HQs possuem um caráter narrativo e essa capacidade de contar algo para o espectador é o que se queria com esse instrumento de coleta de dados. É possível perceber elementos que aparecem em várias HQs, construídas pelos estudantes, como vemos nas Figuras 10, 11 e 12.

FIGURA 10 – HISTÓRIA EM QUADRINHOS 1



FONTE: Aluno 4.

A escolha das HQs também se justifica pelo fato de que os estudantes já possuíam familiaridade com a linguagem e, em hipótese, havia uma expectativa de que pudessem se expressar por meio dela, de modo não diretivo, a exemplo dos questionários aplicados no início da pesquisa. Observando as Histórias em Quadrinhos produzidas pelos(as) estudantes é possível ver que algumas obras apareceram em quase todas, como *Spider Aranha*, acredito que os motivos sejam os mesmos elencados no capítulo anterior. A exposição trazida do Museu de Arte Contemporânea (MAC), que apresentava martelo de metal, dispostos como se fossem um carrilhão, similar a um instrumento musical de percussão, também foi destacada por vários(as) alunos(as). Acredito que o interesse tenha sido pelo fato de poder tocá-la, e mais que isso, essa interação produzia um som alto, que se podia ouvir em quase toda a extensão do museu.

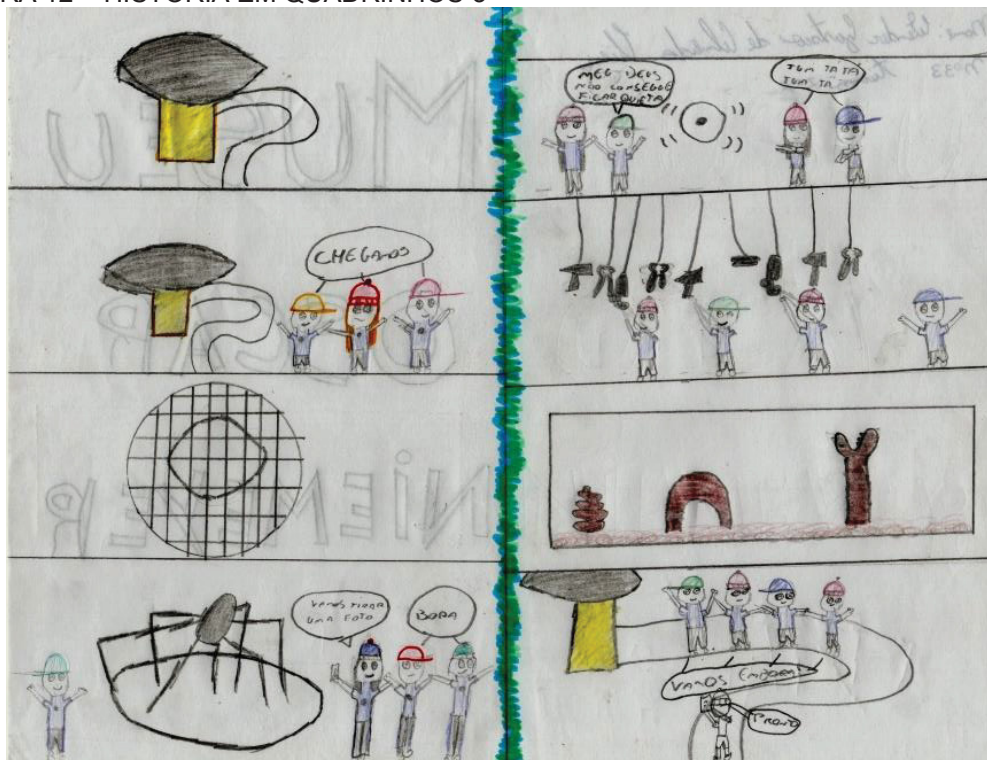
FIGURA 11 – HISTÓRIA EM QUADRINHOS 2



FONTE: Aluna 5.

Essa obra chamou a atenção dos(as) estudantes mesmo enquanto fazíamos a visita aos outros espaços. Eles(as) perguntavam: “Professora! Que barulho é esse?” ou ainda “Mas pode fazer tanto barulho no museu? Não é para fazer silêncio?” Provavelmente, foi isso que mais os(as) atraiu, a contrariedade às regras impostas pelo próprio espaço. Como se pode produzir sons tão altos, se uma das premissas da visitação é não falar alto e, menos ainda, gritar.

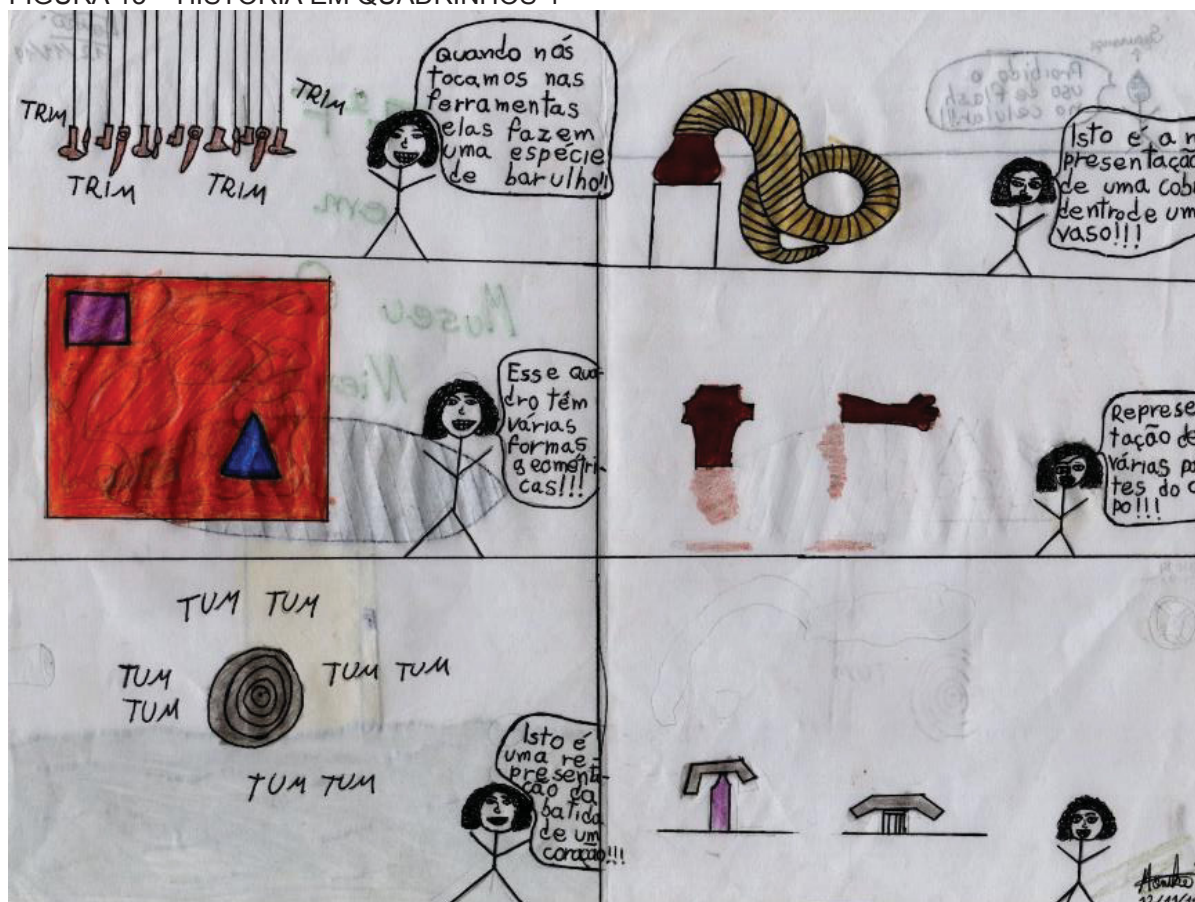
FIGURA 12 – HISTÓRIA EM QUADRINHOS 3



FONTE: Aluno 2.

A ideia de obra de arte para eles(as), mesmo tendo discutido sobre arte contemporânea em sala de aula, ainda é a pintura em tela ou as grandiosas esculturas, e ao se depararem com outras linguagens e estilos de arte os(as) estudantes ficaram impactados. É o que Canclini (2008) menciona sobre o conceito de descolecionar as obras, presente na “cultura urbana”, uma vez que os museus surgiram com base em coleções e sua função era guardá-las e exibi-las. Também recorrente nas HQs, foi a obra sonora que reproduz o som do coração, destacada no capítulo anterior, momento em que os(as) alunos(as) ficaram com as orelhas coladas na parede para ouvir melhor.

FIGURA 13 – HISTÓRIA EM QUADRINHOS 4



FONTE: Aluna 6.

Na HQ produzida por uma estudante (FIGURA 14), foram usados elementos da cultura juvenil: os *emojis*⁵⁵ – símbolos utilizados nas redes sociais com intuito de exprimir as emoções dos usuários – para expressar seus sentimentos durante a visita. A figura 14 apresenta alguns destes símbolos.

⁵⁵ Emojis são carinhas e símbolos criados na década de 1990, no Japão, que ajudam a expressar sentimentos nas redes sociais, é um recurso muito difundido entre os adolescentes e jovens. Disponível em: <<https://www20.opovo.com.br/app/maisnoticias/curiosidades/2016/04/27/noticiascuriosidades,3608261/conheca-a-origem-e-o-significado-dos-emojis.shtml>>. Acesso em: 20 dez. 2020.

Além do uso dos *emojis*, a aluna trouxe vários elementos que enfatizam as sensações e o estilo de quadrinhos inspirado nos orientais, os mangás. Acompanhando quadro a quadro, nos quatro primeiros, temos: 1) Pintura: “Bonito!” Ela simplesmente descreve uma qualidade, talvez aquilo que dentro do senso comum se espera diante de pinturas, especialmente as clássicas, embora não fosse esse o enfoque da visita, mas acredito que a estudante acreditava que as pinturas por si só deveriam ser bonitas; 2) Som alto com fone de ouvido: “Muito alto!” A expressão facial da personagem responde a tudo o que a estudante sentiu, um desconforto diante do volume, quem sabe, fosse essa a provocação do artista; 3) Garrafas: “Como isso é possível?”, fazendo menção às obras de Raul Mourão; 4) Maquetes. Na vinheta (quadrinho), a aluna fez uso de um plano de vista de topo, ou seja, olhando a cena de cima, e a expressão da personagem, um sonoro “Hum..”, que demonstra certa indiferença com a obra; 5) Roupas antigas. Aqui fica escancarado o tédio, pela onomatopeia utilizada, representando o som de grilos, isto é, os objetos antigos, mesmo que de uso como as roupas, os quais não eram seu foco de interesse.

Na narrativa dos últimos quadros, vemos a identificação da aluna com diferentes obras expostas, comunicada pelos seus desenhos e *emojis*: 6) *Anime* empilhado: “Finalmenti”. A expressão facial e corporal da personagem avisa que aqui houve um grande interesse, não consegui identificar a qual obra se referia, porém, a estudante conseguiu estabelecer relação com os *animes*, que são fruto da cultura juvenil a qual está inserida, e por isso tamanha alegria ao ver algo reconhecível; 7) Imagem. Aqui percebo alguma relação com a primeira vinheta: Pintura, embora uma apresente uma paisagem e outra um retrato, mas na vinheta intitulada imagem, a ideia do senso comum de que pinturas em geral agradam o público não se fez presente, ou seja, o *emoji* inserido no canto é um indicativo de que detestou a obra; 8) Marionete. Encontrávamos marionetes tanto na exposição da “Ásia: a terra, os homens, os deuses” quanto em “O mundo mágico dos Ningyos”. Acredito que a relação com as bonecas e bonecos, tão presentes nos brinquedos de criança, podem ter sido a referência; 9) Vídeo da garrafa. Mais uma vez aparece a obra de Raul Mourão, mas agora demonstra espanto com a representação de outro *emoji*; 10) Sala com voz estranha. Há uma demonstração de espanto e surpresa, mas me parece que foi um impacto positivo pela expressão facial da personagem; 11) Almofadas: “Morri”, citando a

instalação da Bienal. A obra tratava de grandes almofadas em formas cilíndricas dispostas no chão, que formavam um grande colchão, sob uma luz negra. Como essa obra estava exposta no Olho, todos já estavam cansados ao final da visita. Os(as) alunos(as) podiam se deitar sobre elas, e dali ninguém queria sair.

Seguindo as imagens das HQs produzidas aqui delineadas e as demais que compõem o Anexo 4, acredito que os(as) estudantes, embora tenham adentrado ao MON bastante confiantes, nessa primeira visita ao museu, foram impactados pelas obras contemporâneas, apresentadas pela Bienal. Assim, muitos selecionaram obras que faziam referência à cultura juvenil e que conseguiam interagir, isto é, não havia tanta passividade perante a obra. Alguns(mas), acredito que iniciaram a visita com um olhar que buscava uma arte mais contemplativa, próxima à ideia de adentrar a um espaço sacro, cuja conduta do público exige um ritual para a visitação, conforme descrito por Canclini (2008, p. 46): “a ritualização que a arquitetura dos museus impõe ao público: itinerários rígidos, códigos de ação, para serem apresentados e atuados estritamente”. No entanto, notamos que a visita à exposição da Bienal possibilitou-lhes vivenciar experiências estéticas, embora a exposição não tivesse atrativos midiáticos como outras que atraíram grande número de visitantes.

3.3 A ARTE REUNIDA EM FOTOGRAFIAS

Nesse encontro, foi realizada a montagem de um álbum virtual, para isso solicitei aos(às) estudantes que levaram o *smartphone* na visita ao museu e registraram as imagens fotográficas, que as enviassem por meio de endereço eletrônico (*e-mail*) ou pelas redes sociais. Montei pastas no computador com as imagens fotográficas, e que nessa aula foram apresentadas no auditório do colégio, utilizando computador e Datashow. Inicialmente, a atividade havia sido planejada para que os(as) estudantes a realizassem em pequenos grupos no laboratório de informática, porém em diálogo com a turma optamos em criar único álbum. Entretanto, observamos que durante a montagem, essa atividade não os motivou, ficando a encargo de um pequeno grupo a seleção das imagens e posterior apresentação à turma.

Os(As) estudantes enviaram 957 fotografias ao todo e fizeram seleção de 84 imagens, dessas, selecionamos 20, que receberam legendas criadas pelo

mesmo grupo, já que o título de cada uma podia falar daquilo que significou para ele. A equipe que realizou essa atividade foi a mesma que as enviou, talvez esse fato tenha causado o desinteresse dos demais, pois não tinham uma relação direta com as imagens, já que não eram as que produziram.

Observei, na seleção das imagens, que havia registros de obras com temáticas e técnicas variadas. As legendas escolhidas pelos(as) estudantes mostram que em alguns momentos foram escolhidas palavras que apresentavam diretamente o que se vê na fotografia, como nas figuras 16 – Continente Americano; 17 – Aranha; 18 – Objeto não identificado; 19 – Geométricos; 20 – Cartazes; 21 – Bicho; 22 – Cidades; 23 – Dog. Ou seja, a escolha do título revela a compreensão direta do que se vê na obra: o tema em si. Constatamos também, que as escolhas dos(as) alunos(as) por algumas obras se aproximam dos conceitos da cultura visual.

FIGURA 16 – CONTINENTE AMERICANO



FIGURA 17 – ARANHA

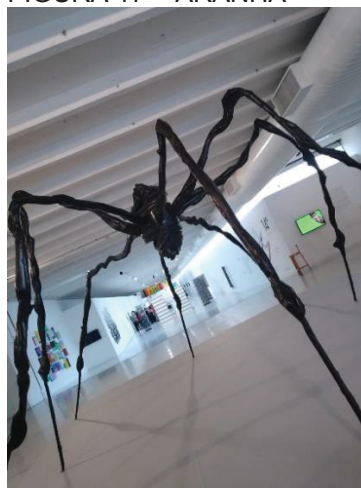


FIGURA 18 – OBJETO NÃO IDENTIFICADO



FIGURA 19 – GEOMÉTRICOS



FIGURA 20 – CARTAZES



FIGURA 21 – BICHO



FIGURA 22 – CIDADES

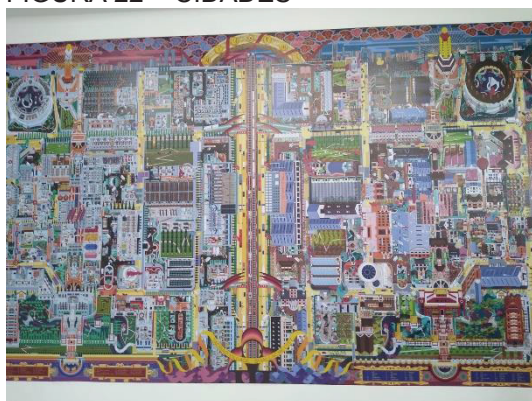
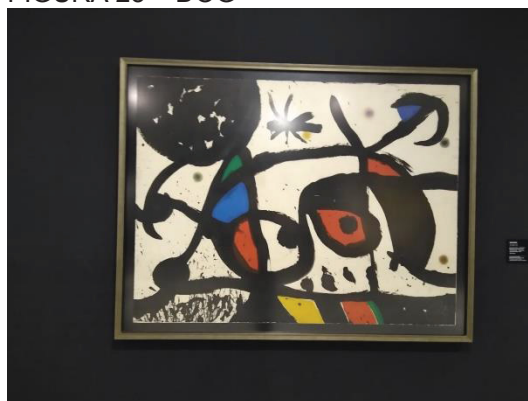


FIGURA 23 – DOG



FONTE: Imagens fotográficas escolhidas pelos(as) alunos(as).

Na pós-modernidade, o conceito de leitura de imagens perpassa pela cultura visual, cujo regime de visualidade que alimenta a cultura de cada pessoa não se constitui apenas por imagens provenientes do universo da arte, mas daquelas advindas de outros meios. Fernando Hernandez (2009), um dos teóricos da cultura visual, defende a ideia de que assim como somos alfabetizados na gramática, a fim de lermos textos escritos, também deveríamos passar por uma alfabetização visual para compreender as imagens. Essa alfabetização envolve um aprendizado que educaria o olhar não meramente para os elementos formais e estruturais que as constituem – ponto, linha, forma, ritmo, contraste, equilíbrio, positivo e negativo etc. – mas, uma compreensão crítica das imagens que vemos.

Ao falar a respeito da perspectiva de alfabetização visual, Hernández (2009) afirma que ela surge como resposta a uma emergência social, isto é, decorrente da proliferação de imagens na vida das pessoas, especialmente com o advento da televisão. Expõe ainda que alguns estudos no campo da Sociologia

determinavam que a televisão era uma influência nefasta, e que as pessoas – com destaque às crianças – precisavam ser protegidas desse fenômeno. Propunha-se com isso um aprofundamento no campo da leitura de imagens com ênfase no alfabetismo da cultura visual, independentemente de quais meios as vinculam. Com isso, essa alfabetização municiaria os sujeitos na análise e interpretação das imagens apresentadas, o que diferenciaria da alfabetização visual em seus aspectos puramente formais. O alfabetismo da cultura visual prevê um entendimento da gramática visual, que não esteja descolado da natureza cultural da imagem, como no formalismo.

Iniciativas norte-americanas, como o projeto de John Debes junto à Kodak – companhia de material fotográfico e cinematográfico –, ao desenvolverem o programa de ensino 4H Photography⁵⁶, buscavam capacitar as crianças frente à enxurrada de imagens a qual eram submetidas. Essas ações visavam a que não assumissem a posição de receptoras passivas e desprotegidas (HERNÁNDEZ, 2009, p. 190). Esse programa foi seguido por congressos de alfabetização, ainda durante a década de 1960, que resultou na criação da Associação Internacional de Alfabetização Visual.

A década de 1960 consolidou-se como marco da busca e aprofundamento da relação arte e vida. Raimundo Martins (2008, p. 27) afirma que essa foi uma década com uma grande variedade de movimentos artísticos – arte pop, arte conceitual, *performance*, instalações, arte ambiental etc. – que expôs uma fase de geração e fermentação de ideias, abrindo as portas para as rupturas que se seguiram. Focos e direcionamentos teóricos, que emergiram com a cultura visual, levaram a uma abordagem e discussão a respeito da imagem, sobre uma outra perspectiva, que a consideram não apenas pelo valor artístico ligado a produção do artista, mas principalmente pelo seu papel social na vida cultural das pessoas e em seus atributos comunicacionais e estéticos (MARTINS, 2008, p. 30), uma vez que a cultura visual dá importância não apenas à compreensão da imagem, proveniente de quem domina os códigos da arte, mas à interpretação crítica da arte e da imagem como artefatos culturais. (MARTINS, 2008, p. 33).

⁵⁶ O programa estendeu-se por 4 anos (1961 a 1964), e mostrava como apreender a linguagem visual. Como parte do projeto, Debes criou sequências visuais que podiam ser utilizadas como vocabulário visual. (HERNÁNDEZ, 2009, p. 201).

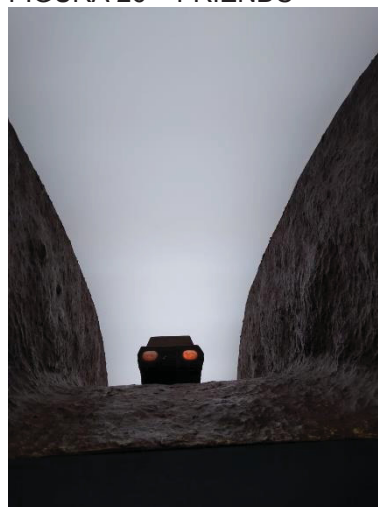
Atrelada a essa ideia da imagem com caráter interpretativo da cultura, percebo que as imagens selecionadas pelos(as) estudantes rementiam ao seu universo simbólico. Dentre o conjunto (ANEXO 5) destaco alguns títulos das legendas feitas pelos(as) alunos(as). A Figura 24 Águas, uma obra de Vik Muniz, Rio de Janeiro (2014), da série *Post Cards*, feita com recorte e colagem de cartões postais, apresenta uma vista aérea da cidade do Rio de Janeiro, porém, para os(as) estudantes o mais significativo na imagem foi a questão da água. Nesse caso, penso que como referência tenham usado o Rio Iguaçu, uma vez que tanto a escola quanto as suas casas ficam no entorno do rio, alguns inclusive têm as casas invadidas por suas águas em períodos de chuvas intensas. Em tempos assim, costumeiramente temos um alto índice de faltas, e a ausência dos(as) estudantes são justificadas pelas enchentes ou porque o acesso de casa a escola foi tomado pelas águas.

FIGURA 24 – ÁGUAS



FONTE: Aluno.

Os títulos de Fada e Friends, figuras 25 e 26, não tenho referências para analisar, suponho que o segundo seja pela imagem de um carro que os(as) estudantes possam ter a ideia de um passeio ou viagem com amigos, talvez uma influência de filmes americanos que tanto permeiam a sua cultura.

FIGURA 25 – FADA⁵⁷FIGURA 26 – FRIENDS⁵⁸

FONTE: Alunos.

As figuras 27 e 28, Torre e Cidade, respectivamente, acredito que a posição em que as fotografias foram realizadas contribuíram para tal análise. A nominada como Torre se tratava de chapas metálicas que, ao serem postas juntas, de determinado ângulo formavam algo que se assemelha a uma torre, enquanto a imagem que recebeu o nome Cidade, foi criada a partir de mapas enrolados, os quais formavam o que poderiam ser edifícios de uma grande cidade.

FIGURA 27 – TORRE⁵⁹FIGURA 28 – CIDADE⁶⁰

FONTE: Alunos.

⁵⁷ Essa obra era parte integrante da exposição da XIV Bienal Internacional de Arte Contemporânea de Curitiba.

⁵⁸ A obra *Semelhanças subterrâneas* (2002) é de artista Carina Weidle, também era parte integrante da exposição Luz ≈ Matéria.

⁵⁹ A obra da artista curitibana Eliane Prolik fazia parte da XIV Bienal Internacional de Arte Contemporânea de Curitiba.

⁶⁰ Essa obra era parte integrante da exposição da XIV Bienal Internacional de Arte Contemporânea de Curitiba.

Hernández defende que a imagem não deve ser “lida” da mesma maneira que textos escritos. Reiteramos que, os(as) estudantes se utilizaram daquilo que já conhecem como imagem para buscar relações nas fotografias das obras da Bienal. Assim o alfabetismo da cultura visual não seria um fim, mas um meio que possibilitaria, com base na educação, “analisar fotografias, anúncios publicitários e filmes, mediante a utilização da linguagem de cada um desses meios”. (HERNÁNDEZ, 2009, p. 197). O autor define a imagem como:

Uma representação de significados, e seus elementos visuais são relevantes, não porque podem ser assinalados de maneira isolada e descontextualizada, mas pela sua contribuição à produção de significado de uma maneira sistemática. (HERNÁNDEZ, 2009, p. 199).

De acordo com Gustavo Araújo e Ana Oliveira (2013, p. 72), o estudo de imagens é “fundamental para o ato da comunicação visual na sociedade contemporânea” e por meio dele o indivíduo compreende a comunicação de informações ou ideias que se dão através da decodificação de elementos figurativos nelas presentes, como nas citadas anteriormente. Em conformidade com os autores, a imagem ocupa os mais diversos espaços, inclusive o escolar, porém muitas vezes a educação de hoje não se preocupa com o sujeito que vai consumi-la, quem é esse(a) estudante, quais são os seus anseios, o que já experienciou. A escola, em muitas situações, cria uma distância entre o que se oferece enquanto educação e a expectativa do(a) aluno(a). Os estudos da cultura visual propostos por Hernández (2007) buscam reduzir essa distância entre expectativa e realidade.

Os Estudos da Cultura Visual nos permitem a aproximação com estas novas realidades a partir de uma perspectiva de reconstrução das próprias referências culturais e das maneiras de as crianças, jovens, famílias e educadores olharem (-se) e serem olhados [...]. Reconstrução que dá ênfase à função mediadora das subjetividades e das relações, às formas de representação e à produção de novos saberes acerca destas realidades. (HERNÁNDEZ, 2007, p. 37).

A cultura visual pode ser descrita e caracterizada pela miscigenação artístico-imagética, que vão das imagens das belas artes e deslocam-se para as

imagens publicitárias, da NASA ou da Disneylândia, como os adesivos utilizados por Nelson Leirner (FIGURA 29), isto é, tratando-a não meramente pelo valor estético em seu aspecto formal, mas pelo seu papel na cultura (MARTINS, 2018).

FIGURA 29 – CONTINENTE AMERICANO⁶¹



FONTE: Aluno.

As escolhas dos(as) estudantes parecem se encaixar nesse conceito da cultura visual, que aparece como elemento importante também nos estudos culturais, uma vez que surgem elementos do cotidiano, que podem conter significados culturais para eles, como na Figura 30, Martelos do Thor.

FIGURA 30 – MARTELOS DO THOR⁶²



FONTE: Aluno.

No título dessa imagem, os(as) estudantes relacionam os martelos da instalação ao utilizado pelo personagem Thor, da Marvel; tal analogia, sinaliza

⁶¹ A obra do artista “Assim é ... se lhe parece”, do artista brasileiro Nelson Leirner fazia parte da XIV Bienal Internacional de Arte Contemporânea de Curitiba.

⁶² A obra do artista Arnd Christian Müller fazia parte da XIV Bienal Internacional de Arte Contemporânea de Curitiba.

que os personagens dos filmes integram o imaginário da cultura juvenil e apontam para o poder da indústria cultural como um filtro de percepção dos jovens.

Hernández (2005, p. 10) diferencia o ensino de arte e o da cultura visual: compara o primeiro à uma árvore com galhos e raízes, que embora apresente um crescimento, está sempre presa a um ponto principal; relaciona o segundo, o da cultura visual, a um rizoma, que apresenta um crescimento, no qual suas partes podem se conectar umas às outras, sem precisar de um tronco central. Ou seja, é como se galhos e raízes pudessem não apenas se tocar, mas se conectar e criar relações.

Pela grande abrangência que a cultura visual apresta, reiteramos que esses estudos não se prendem a terminologias que marcam o ensino da arte pelo viés sociológico, que tratam sobre os modos de consumos oriundos da indústria cultural, embora, nesta pesquisa, o processo de mediação realizado com os(as) estudantes em visitas escolares ao museu, intercruza os galhos do ensino da arte, com os da cultura visual e dos estudos culturais⁶³.

Hernández (2007) afirma que a escola pode favorecer a igualdade e emancipação dos indivíduos, utilizando como base de aprendizagem as experiências dos(as) estudantes, que são o centro do processo educativo. Para tanto, se faz necessário aproximar os caminhos que professores(as) e estudantes percorrem. Ainda de acordo com o autor, os(as) professores(as) devem rever os fundamentos de sua prática docente: “isso pressupõe ultrapassar os limites do que parece aceitável, de modo que possamos repensar e transgredir, para criar narrativas e experiências de aprendizagem que venham a ter sentido,” (HERNÁNDEZ, 2007, p. 16-17). Rever a própria prática implica que o(a) docente dialogue com o(a) aluno(a), modo de agir que respeita sua subjetividade. Por analogia às colocações de Hernández (2007), Martins (2018) afirma que a cultura visual abre caminho para a interpretação dialógica.

Esses deslocamentos – mudanças na noção de imagem e de arte, de autor e de sujeito em consonância com a compreensão de que ambas (imagem e arte) não contêm uma verdade própria a ser encontrada,

⁶³ Ana Carolina Escosteguy apresenta em sua pesquisa, Néstor García Caclini e Jesús Marín-Barbero como expoentes dos estudos culturais na América Latina. ESCOSTEGUY, A. C. D. **Cartografias dos estudos culturais – Uma versão latino-americana**. [on-line]. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

descrita ou decifrada – assinalam o advento da pós-modernidade. (MARTINS, 2018, p. 74).

Por outro lado, o autor declara uma preocupação com o analfabetismo visual, afirmando que no século XXI, muitas pessoas não serão capazes de construir narrativas visuais (HERNÁNDEZ, 2007, p. 29), e prossegue argumentando, que se fala em mudanças no processo de ensino, num repensar às práticas, mas inicialmente é preciso entender quem é esse sujeito para quem ensinamos. Se a educação pretende se aproximar de seus anseios é preciso entendê-lo, para então saber o que ele quer.

Hernández (2007, p. 31) coloca que as categorias de infância e adolescência são formadas epistemológica e culturalmente, e isso corporifica seu ser, suas relações com os outros e consigo mesmo. Cada ser é único, consequentemente, as imagens mediam o seu modo de sentir e interpretar o mundo e constituem assim a sua maneira de sentir, olhar e refletir sobre as questões que as considera importante ou não, fora e dentro da escola.

As mudanças da era pós-moderna, a partir da década de 1990, para Hernández, não acontecem apenas com o sujeito e sua maneira de pensar e se relacionar consigo e com a sociedade. Elas afetam o universo da arte, especificamente as artes visuais. Muito da sua produção artística foi elaborada com base na cultura dos meios de comunicação e das visualidades do cotidiano – transformação sentida já a partir da Pop art. O tipo de produção realizada por artistas da arte contemporânea como Alex Flemming, Eliane Prolik, Raul Mourão, Nelson Leirner, Pang Maokun, Cildo Meireles, Catalina Leòn, Teres Pereda, Anne Le Troter entre outros, provoca interesse de muitas pessoas, uma vez que descortinam o mundo e o revelam como é. A arte escancara o mundo real com seus problemas: a rua, a violência, as drogas, a pobreza, a política. Hernández (2007) conclui que a partir das mudanças das práticas artísticas “em termos de fundamentos, meios e gêneros, parece adequado que essas mudanças ocorram em termos do enfoque dado e das práticas na Escola, museus e centros de arte.” (HERNÁNDEZ, 2007, p. 35).

A partir da função mediadora das subjetividades, isto é, da valorização das experiências estéticas dos(as) estudantes, a cultura visual mostra-se como uma estratégia de aproximação de professores(as), estudantes e suas famílias com as novas realidades do mundo e do universo da arte. A escola apresenta

sua função social ao aproximar os(as) alunos(as) desses lugares culturais, permitindo assim que encontrem referências e construam sua subjetividade. “Na atualidade, recuperar o poder da Escola implica, entre outras decisões, autorizar e dar visibilidade, sem paternalismo, às vozes dos que não tem voz.” (HERNÁNDEZ, 2007, p. 38). Com a abordagem da cultura visual, a escola torna-se para os(as) alunos(as) um lugar de desafios, onde sua própria história vai compor as narrativas educativas.

Esta maneira de entender o currículo permite explorar, e desconstruindo as formas de representação, os objetos e os usos cotidianos que a Escola exclui (todo saber que não faça parte dos saberes redutores do currículo), que são marginalizados, mas que estão contribuindo, de uma maneira poderosa, para construir as subjetividades de crianças e jovens. Encontra-se aí o sentido para uma outra narrativa para a educação as artes visuais, proposta esta que se propõe tendo por base a cultura visual. (HERNÁNDEZ, 2007, p. 39).

Os conteúdos familiares do(a) educando(a) abrangem o seu repertório imagético e cultural, considerando-se todas as imagens relevantes do seu ponto de vista, aquelas que de alguma maneira o(a) afetou, respeitando suas subjetividades e revelando múltiplas visualidades, ou seja, múltiplos modos de sentir e olhar. O que se apresenta nas figuras 31 – Uauuuu; 32 – Tudo guardado; 33 – Quantos anos tem?

FIGURA 31 – UAUUUU⁶⁴



⁶⁴ A imagem mostra as placas que recobrem o teto do Olho do MON.

FIGURA 32 – TUDO
GUARDADO⁶⁵FIGURA 33 – QUANTOS
ANOS TEM?⁶⁶

FONTE: Aluno.

As três imagens anteriores são, respectivamente, a fotografia do teto do espaço do Olho, que possivelmente seja proveniente do impacto visual, tão palaciano, com piso acarpetado, paredes de vidro, como se fosse um porta-joias; a segunda, uma pintura de grandes dimensões, media praticamente a altura de um pé direito de casa, que os(as) estudantes compreenderam como uma grande estante de guardar objetos; a terceira, que remetia a ideia de potes de cerâmica, assemelhando-se aos estudados nas aulas de história.

As visualidades, maneiras de ver o mundo, possibilitam o encontro do repertório de imagens provenientes da história da arte com o da cultura visual, na conexão que cada sujeito estabelece para si. Reiteramos que a cultura visual considera os objetos artísticos como artefatos culturais, os quais são comunicados por meio de imagens, as quais exercem um poder diante dos sujeitos, pois “a ideia de que as imagens têm vida cultural e exercem poder psicológico e social sobre os indivíduos é o bordão que ampara a cultura visual (MARTINS, 2018, p. 73).

Em síntese, a cultura visual vem auxiliar, no ambiente escolar e no ensino da arte, os(as) estudantes a desenvolver uma visão crítica sobre o poder exercido pela imagem e criar um senso de responsabilidade sobre esse poder, atitude que se buscou com a mediação na exposição da Bienal no MON.

⁶⁵ A obra *Detetive* (2007), do artista Daniel Senise, fazia parte da exposição Luz ≈ Matéria.

⁶⁶ A obra fazia parte da exposição *Ásia: a Terra, os homens, os deuses*.

3.4 ARTE EM FORMA DE ESCRITA – CARTAS

Na aula, após a segunda visita ao museu, os(as) estudantes escreveram cartas convites endereçadas para alguém da sua escolha, convidando-a(o) a visitar o MON e elencar alguns pontos importantes do museu, os quais poderiam ser vistos no local pelo(a) convidado(a). A atividade foi iniciada na aula de arte e finalizada junto à professora de língua portuguesa, que havia preparado a turma para a produção desse gênero textual. Foi utilizado como disparador, a coleção de papéis de carta, apresentada aos(às) alunos(as) no primeiro encontro.

A professora de língua portuguesa dispôs-se a fazer um trabalho interdisciplinar com arte, solicitando à direção da escola que adquirisse alguns exemplares do livro *Ana e Pedro: Cartas*, dos autores Ronald Claver, Vivina de Assis Viana e Sônia Magalhães. Dessa maneira, os(as) alunos(as) aprenderiam sobre o gênero carta. Estudantes, que não participaram das visitas ao museu, foram estimulados a escolher algum lugar que visitaram e consideraram especial ou diferente, para que pudessem convidar alguém a visitá-lo.

O objetivo da escrita dessas cartas era verificar o que os(as) estudantes descreveriam como importante para ser visitado e que possivelmente propiciou experiência estética ou despertou interesse. Foram escritas 18 cartas, porém destacamos apenas oito delas, as quais podemos observar nos recortes a seguir:

FIGURA 34 – FRAGMENTO DE CARTA 1

Nô Museu Oscar Niemeyer, o fato dele ter sido construído no formato de um olho já se destaca dos outros museus eu acho KSKSKS, bem tem uma escultura ^{lupa} na entrada do museu, ela é uma espécie de aranha é mto grande deve ter uns 3 metros é mto legal.

Depois lá dentro do olho mesmo tem várias almofadas que se pode deitar, e se tem várias luzes negras mto top, também tem vários ferramentais por exemplo: martelo, serra, machado etc... e eles fazem um barulho bem legal e ali pertinho tem uma escultura feita de papel mto linda o papel representa uma cidade da Japão é mto colorido e por fim tem um chão mto legal que é de vidro, da pra ver tudo q tem debaixo de se.

FONTE: Aluna 6, encontro 7.

Na carta 1 (FIGURA 34), foram destacados elementos da arquitetura, como a torre do Olho, o piso de vidro, as obras como a escultura da aranha, a instalação com papel colorido e a feita com almofadas. Na carta 2 (FIGURA 35), o foco recai sobre a obra sonora com os batimentos cardíacos e a escultura de Brennand⁶⁷ – antes exposta na área externa do museu e hoje abrigada numa espécie de jardim interno, a qual os(as) alunos(as) nominaram de “bichos” (figura 20).

FIGURA 35 – CARTA 2

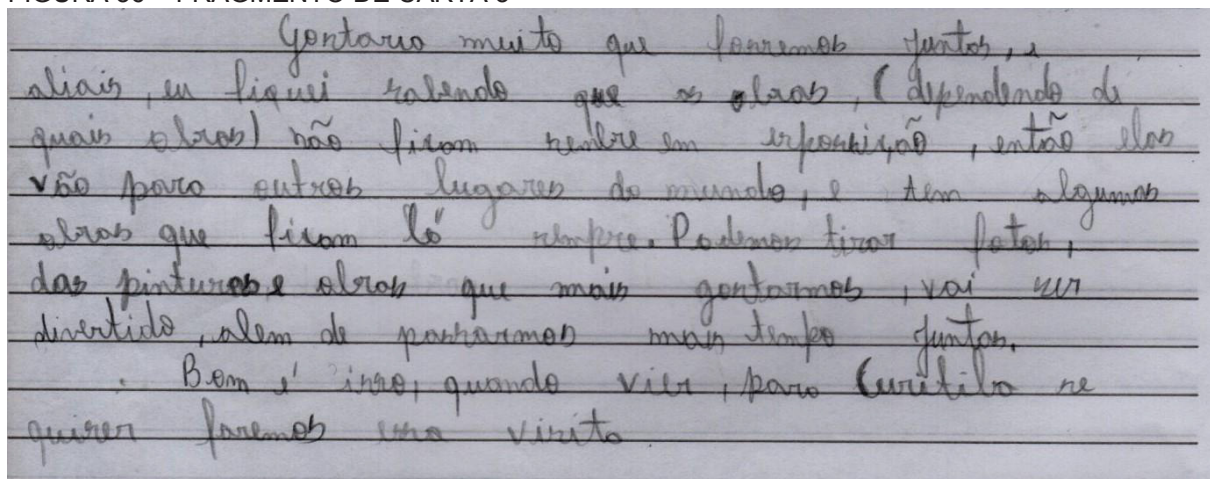
Ola Meu amigo Guilherme gostaria que você conhecesse o Museu Oscar Niemeyer um lugar que eu conheci e gostei muito e você poderá conhecer tem várias obras geniais algumas são apenas um som e algumas você pode tocar e dar uma obra que estão saindo do chão algumas que você toca parece que toca algum som e outra estava com um batimento de um coração e tem uma que tinha muito detalhe muitos pontos Gostaria que você conhecesse o Museu você e um amigo muito importante e acho que você vai gostar muito.

FONTE: Aluno 5, encontro 7.

⁶⁷ Obra *Serpente* (2004) de Francisco Brennand, cerâmica vitrificada, 212 X 678 X 67 cm.

Uma das cartas (FIGURA 36) que me emocionou bastante, foi escrita por uma aluna que mora em Curitiba, destinada à mãe que mora no litoral paranaense. Embora a distância não seja muito expressiva, elas pouco se veem, por conta do custo desse deslocamento.

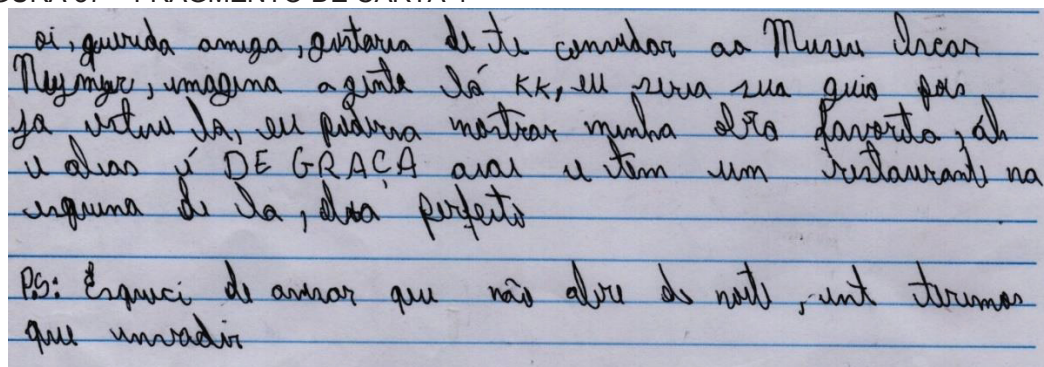
FIGURA 36 – FRAGMENTO DE CARTA 3



FONTE: Aluna 7, encontro 7.

No texto, a estudante 7 destaca a duração das exposições, que na sua maioria são temporárias, como a da XIV Bienal de Arte Contemporânea de Curitiba, mas o principal de sua fala é o desejo de visitar o MON com a mãe para poderem passar mais tempo juntas.

Outro destaque nas produções dos(as) estudantes foi a questão da visita gratuita, figuras 37 e 38, como não tiveram custo, talvez, não tenham se atentado ao valor do ingresso; embora, eu tenha comentado que para visitas particulares era necessário comprá-los, mas em visitas escolares havia gratuidade de entrada. Apenas uma aluna, que não pode fazer as visitas físicas conosco, e sim o *tour virtual*, destacou a cobrança de ingressos. Na carta 4 (FIGURA 37), a aluna dispõe-se a fazer a mediação para a amiga que nunca esteve no MON.

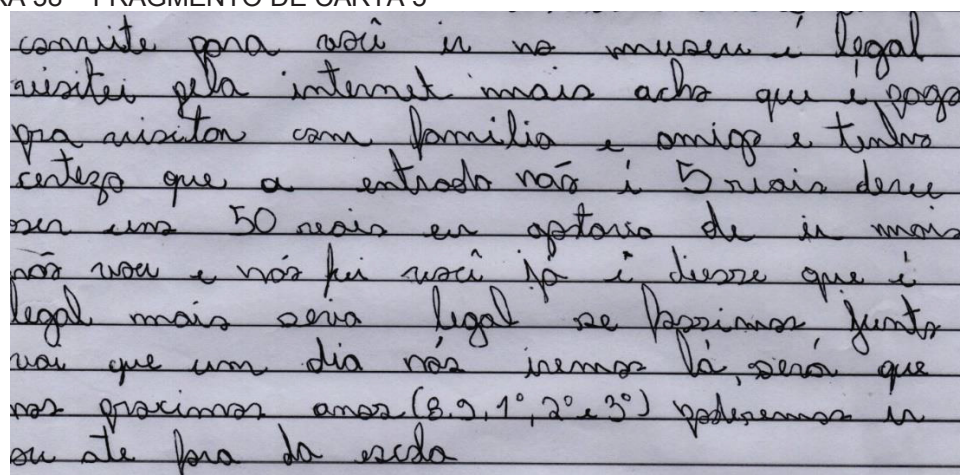
FIGURA 37 – FRAGMENTO DE CARTA 4⁶⁸


oi, querida amiga, gostaria de te convidar ao Museu Oscar
Neymyer, imagina a gente lá KK, eu seria sua guia pois
já estive lá, eu poderia mostrar minha obra favorita, ah
e alias é DE GRAÇA aiai e tem um restaurante na
esquina de lá, oba perfeito

Ps: Esqueci de avisar que não abre de noite, ent teremos
que invadir

FONTE: Aluna 9, encontro 7.

FIGURA 38 – FRAGMENTO DE CARTA 5



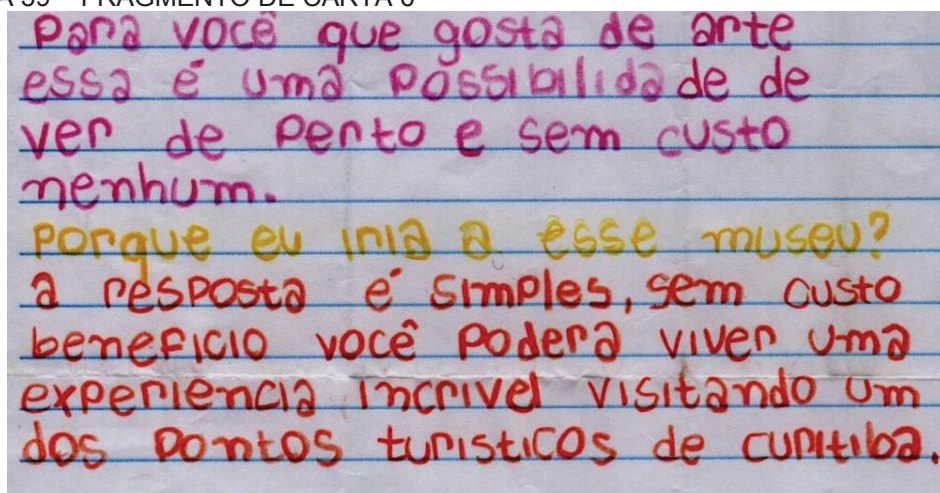
constate pra você ir no museu é legal
visitei pela internet mais acho que é pago
pra visitar com família e amigos e tem
certeza que a entrada não é 5 reais desce
ser um 50 reais eu optaria de ir mais
pós vou e nós fui você já é disser que é
legal mais seria legal se passamos junto
você que um dia nós iremos lá, seria que
nos próximos anos (8, 9, 1º, 2º e 3º) poderemos ir
ou até pra lá cedo

FONTE: Aluna 10, encontro 7.

Nos recortes seguintes, as estudantes apontam o fato do museu não abrir durante a noite, penso que ainda motivados pela ideia dos filmes *Uma noite no museu*, já que diversas vezes relataram o desejo de passar a noite no local, especialmente depois que se depararam com a instalação de almofadas, obra pertencente à XIV Bienal.

⁶⁸ “oi, querida amiga, gostaria de te convidar ao Museu Oscar Neymyer, imagina a gente lá KK, eu seria sua guia pois já estive lá, eu poderia mostrar minha obra favorita, ah e alias é DE GRAÇA aiai e tem um restaurante na esquina de lá, oba perfeito
OS: Esqueci de avisar que não abre de noite, ent teremos que invadir”

FIGURA 39 – FRAGMENTO DE CARTA 6



FONTE: Aluna 11, encontro 7.

Outro aluno comenta (FIGURA 40) a segurança do museu ou pelo menos a atenção dos seguranças, presentes em todas as salas, menciona o controle de acesso do número de visitantes em algumas exposições, como a da Ásia, e que esses profissionais ficam atentos às atitudes dos visitantes, como o episódio do *flash* no início da primeira visita. Destaca aspectos de acessibilidade como o elevador, que permite a cadeirantes visitar todas as salas, inclusive o Salão do Olho, que possui uma escadaria e um elevador lateral para eles(as).

FIGURA 40 – FRAGMENTO DE CARTA 7⁶⁹

⁶⁹ "lá a segurança é bem reforçada, assim como deveria ser, eu já fui duas vezes neste museu espero voltar lá de novo e lá tem também muitas criatividadees, tem um monte de travesseiros lá em cima do olho tem salas muito bonitas com musica coreografias, mini cineminha tem meio que um riuzinho do lado de fora do museu tem até elevador para cadeirante garanto que você vai gostar tem muitas coisas legal maquetes do museu de vários lugares legais tinha até uma exposição de papel (que deve ter sido muito difícil de fazer). A mais bizarra foi uma aranha de bronze muito gigante de uns 2 metros, esse foi o único museu que eu fui na minha vida toda que eu visitei se não fosse o único seria o mais legal e cada sala tinha seu tema".

lá a segurança e bem reforçada, assim como devesis-
 son, eu já fui duas vezes neste museu espere voltar
 lá de novo e lá tem também muitas criatividades,
 tem um monte de brasseiros lá em cima de alto
 tem salas muito bonitas com música carrega-fina,
 mini cinema, tem mais que um ringinho de bob
 de fora do museu tem até elevador para coadivante
 garante que você vai gostar tem muitas coisas legais
 maquetes de museu de vários lugares legais
 tinha até uma exposição de papel (que deve ter
 sido muito difícil de fazer). E mais brigava foi
 uma obra de bronze muito gigante de uma
 2 metros, esse foi o único museu que eu fui
 na minha vida toda que eu visitei e não fosse
 o único coisa e muito legal e cada sala tinha
 seu tema.

FONTE: Aluno 7, encontro 7.

A oitava carta (FIGURA 41) difere das demais, no texto, o aluno relata além das obras, algumas características do MON que não foram verbalizadas por nenhum(a) outro(a) estudante como a limpeza e o cheiro do museu. O que me faz pensar o quanto isto foi significativo para ele. A comunidade escolar é de periferia, não sei afirmar o que o levou a considerar a limpeza do local como algo importante ou talvez em sua casa isso fosse uma característica similar ou não.

FIGURA 41 – FRAGMENTO DE CARTA 8⁷⁰

Todas as obras, as melhores obras
 como as salas escuras, as onças, o
 carrinho, o quadro da guerra, e muitas
 outras obras, é bom você ir lá
 algum dia pois lá é bonito, limpo, cheira
 bem, tem obras da ásia, da China, da
 África do Sul, da Rússia e do Brasil,
 também tem quadros dos trabalhadores, etc.

FONTE: Aluno 8, encontro 7.

⁷⁰ “todas as obras, as melhores obras como as salas escuras, as onças, o carrinho, o quadro da guerra, e muitas outras obras, é bom você ir lá algum dia pois lá é bem bonito, limpo, cheira bem, tem obras da ásia, da China, da África do Sul, da Rússia, e do Brasil, também tem quadros de trabalhadores, etc.”

A leitura de todas as cartas apresentou basicamente os mesmos destaques dos outros dados coletados na pesquisa. Os(As) estudantes enfatizaram as obras, que possibilitam interação, e comentaram o espaço físico do museu. Além disso, percebemos que um número expressivo demonstrou o desejo de visitar o MON e ainda se sentiam habilitados a mediar a visita de outras pessoas, por conta da primeira que haviam feito.

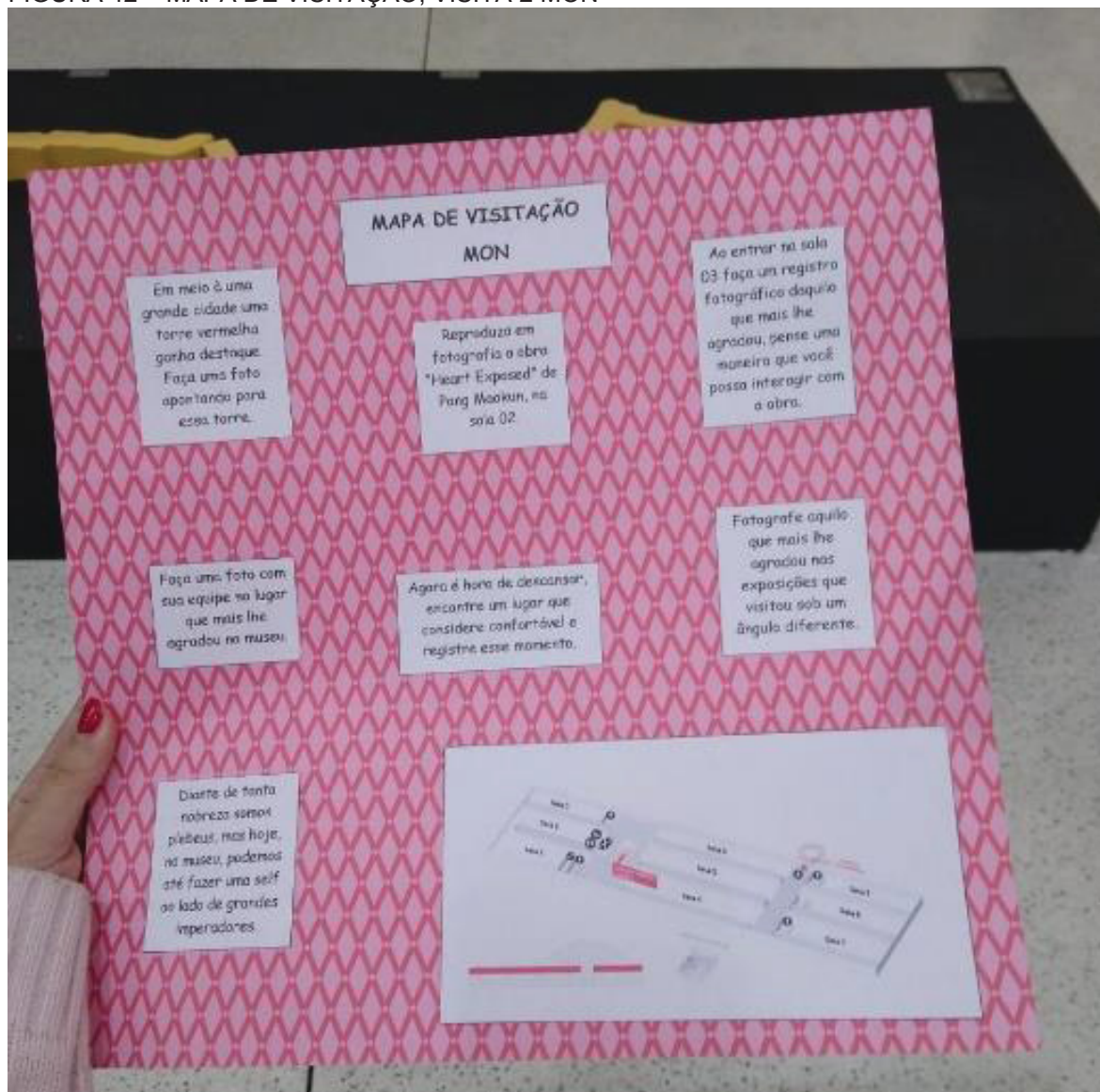
3.5 CAÇA AO TESOURO

A segunda visita ao MON ocorreu com os mesmos trâmites da primeira: chegada ao colégio; recebimento das últimas autorizações – vale lembrar que cada saída requer uma autorização, já que as datas do evento são diferentes; encaminhamento ao ônibus. No dia, três alunos autorizados não compareceram, porém as famílias ligaram justificando a ausência. O percurso também foi recheado de brincadeiras e *selfies*.

Ao chegarmos ao pátio do museu, percebi que os(as) estudantes caminhavam com mais espontaneidade e segurança, já que não era o primeiro contato, e toda a ansiedade e todo o impacto, que os(as) consumiram na visita anterior, já não os acompanhavam. Duas professoras da turma, de inglês e educação física, acompanharam o passeio, uma vez que a classe seria dividida em grupos menores. Antes mesmo de entrarmos, fomos recepcionados com as boas-vindas da equipe de ação educativa da instituição, que dispensou as orientações costumeiras ao reconhecer que se tratava do mesmo grupo da semana anterior.

Ainda no lado de fora do museu, o grupo de estudantes foi dividido em seis equipes, sendo que cada uma deveria ter pelo menos um *smartphone* para fazer os registros fotográficos. Uma professora, incluindo a pesquisadora, acompanhou duas equipes, sendo que cada grupo recebeu um mapa de orientações (APÊNDICE 2), a ser detalhado posteriormente no decorrer deste capítulo, que continha algumas indicações de obras em forma de charadas. Como eles(as) já conheciam o espaço e as obras expostas deveriam fazer os registros fotográficos conforme as indicações.

FIGURA 42 – MAPA DE VISITAÇÃO, VISITA 2 MON



FONTE: Yasmin Gasparini.

Assim as equipes se espalharam pelas salas do museu e circularam livremente em meio às obras, observando-as e identificando quais correspondiam às indicações do mapa recebido (FIGURA 42). Combinamos um local e horário para encontro de todos, a fim de retornarmos no horário previsto.

A cada indicação do mapa, um alvoroço se criava, ou porque todos se referiam a mesma obra e desejavam partir em sua busca dentro do museu ou porque discordavam; quando isso acontecia, era preciso que por meio do diálogo decidissem se fariam vários registros ou escolheria apenas um (FIGURA 43). Para isso, era preciso que se organizassem a troca de falas no grupo para escutar o outro.

FIGURA 43 – BURBURINHO NO MUSEU, VISITA 2 MON



FONTE: Yasmin Gasparini.

Os registros feitos pelos(as) estudantes deveriam ser enviados ao final da visita, porém muitos não o fizeram. Alguns disseram que não tinham créditos suficientes no celular para enviar, sugeri então que roteássemos a internet de meu aparelho, mesmo assim negaram. Outros se comprometeram a encaminhá-los posteriormente e em seguida justificaram que perderam o arquivo ou ainda falavam que fariam o envio do material em outro dia, o que nunca acontecia. Depois de alguma insistência, entendi que não era o desejo deles expedi-las e que se tratavam para eles(as) de registros pessoais. Acredito que, como puderam circular e fazer registros livremente, sentiram que esses eram pessoais e deveriam ser compartilhados apenas entre si; talvez simplesmente não quisessem que elas passassem pelo crivo de um adulto, especialmente em se tratando da professora de arte, analisando as fotos produzidas no museu de arte.

Com base nas fotos enviadas foram estabelecidos alguns critérios de análise a partir da ideia de experiência estética – em que parte de seus embasamentos já foram delineados no tópico 2.3.4 e que retomamos sintetizando no quadro 12 – Guimarães as nomeia como implicações; Housen, como estágios; Leontiev, como estratégias.

QUADRO 12 – FORMAS DE COMPREENSÃO DA EXPERIÊNCIA ESTÉTICA

GUIMARÃES (2006) – FORMAS DE ORIENTAÇÃO		
1	VOLITIVA	Guia nosso comportamento frente aos objetos
2	COGNITIVA	Guia nossa forma de agir
3	AFETIVA	Disposição emotiva
HOUSEN (2011) – TIPOS DE OBSERVADORES		
1	NARRATIVOS	Contadores de histórias
2	CONSTRUTIVOS	Construção de uma estrutura para olhar a obra de arte
3	CLASSIFICADORES	Atitude analítica e crítica do historiador de arte
4	INTERPRETATIVOS	Contato pessoal com a obra de arte com base no campo da arte
5	RECREATIVOS	Olhar e refletir sobre a obra de arte a partir de uma intimidade com o campo da arte
LEONTIEV (2011) – TIPOS DE ESTRATÉGIAS DE LIVRE ASSOCIAÇÃO		
1	EMOCIONAL	Sensações e sentimentos
2	ORIENTAÇÃO PARA A VIDA	Descrição como a vida real
3	ESTILÍSTICA/TECNOLÓGICA	Esquemas artísticos
4	DE SÍNTESE	Interpretação do conteúdo
5	CULTURAL/ORIENTAÇÃO PARA O AUTOR	Contexto cultural e intenção do artista
6	ASSOCIATIVA	Temas dos quadros e interpretação dos personagens
7	IMPRESSIVA	Impacto das obras

FONTE: Guimarães (2006); Housen (2011); Leontiev(s/d apud FROIS, 2011).

É possível estabelecer conexões entre eles. Triangulando essas relações o resultado é uma conexão rizomática e é preciso estabelecê-la individualmente a cada experiência estética.

Com base no pensamento dos três autores mencionados, na sequência vemos algumas fotografias produzidas pelos(as) estudantes durante essa segunda visita ao museu, lembrando que eles(as) seguiram um mapa com algumas orientações, que tinham o intuito de gerar maior interação com as obras expostas. No mapa, os(as) estudantes encontravam a seguinte indicação: “Fotografe aquilo que mais lhe agradou nas exposições que visitou sob um ângulo diferente”, a pergunta foi elaborada com base nas estratégias emocional e orientação para o enredo, para a experiência estética de Leontiev (s/d apud FROIS, 2011), e das atitudes em relação ao objeto, prescritas por Guimarães (2006), de orientação afetiva e volitiva.

A escolha do grupo foi uma obra que tem uma visualidade bastante colorida e com palavras inseridas (FOTOGRAFIA 27), o que me faz acreditar que tenham remetido aos grafites, que são presença forte na cultura juvenil.

FOTOGRAFIA 27 – YOU ARE STILL ALIVE (VICTOR ARRUDA)



FONTE: Aluna 5, visita 2 MON.

O ângulo diferente para o registro foi o plano inferior, ou seja, posicionaram a câmera numa linha mais baixa que a altura dos olhos. Como as estudantes decidiram se sentar no chão, o celular também foi posicionado ali, dessa forma, conseguiram um enquadramento interessante, mantendo uma divisão dos elementos visuais, provavelmente os estudos compositivos de desenho, que fazemos desde o sexto ano, possa ter contribuído para essa construção, que envolve elementos visuais como ponto, linha, simetria, proporção, ritmo, forma, cor, luz, textura, contrastes, figura e fundo. Nesse caso, as estudantes assumiram a posição de observadoras construtivas. Ao relatarem que escolheram essa obra por parecer um grafite, uma delas afirmou: “Acho que o artista já trabalhou com grafite, tem vários artistas desse tipo de arte que fazem letras. Aqui parece uma parede de uma casa em qualquer rua da cidade.”

Para a indicação “Ao entrar na sala 03 faça um registro fotográfico daquilo que mais lhe agradou, pense uma maneira que possa interagir com a obra”, notamos que as cenas criadas pelos(as) estudantes se enquadram no primeiro estágio, o narrativo, fotografias 28, 29, 30; pois, quando foi solicitado que buscassem interagir com os objetos, criaram histórias (narrativas): o pedido de casamento e o lugar para guardar os celulares nas prateleiras.

Nas fotografias 28 e 29 vemos um pedido de casamento, com o estudante ajoelhado diante da obra de *Dona Efigênia – Rainha do planeta* (1990-2010), de Efigênia Rolim. Certamente essa cena construída pela equipe envolve a ideia romântica dos filmes, séries e novelas juvenis, e aqui tentaram reproduzir a representação talvez almejada por muitos deles, um ideal construído pela sociedade e reforçado pela comunicação televisiva, a qual é objeto de estudo de Martín-Barbero (1997), que destaca que a cultura também é elaborada a partir dos elementos apresentados na televisão, como as telenovelas.

FOTOGRAFIA 28 – INTERAGINDO COM A OBRA (ALUNO 2, VISITA 2 MON)



FONTE: Yasmin Gasparini.

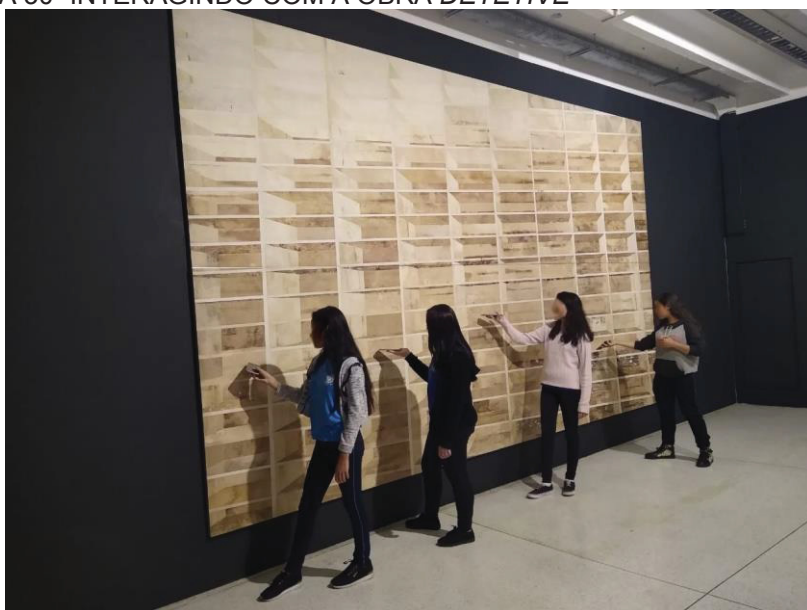
FOTOGRAFIA 29 – DETALHE DA CENA (ALUNO 2, VISITA 2 MON)



FONTE: Yasmin Gasparini.

A Figura 30 apresenta as estudantes guardando seus celulares nos nichos que compõem a obra *Detetive* (2007) do artista Daniel Senise, como se fosse uma grande estante. Mais uma vez, foi preciso um cuidado na execução da foto para que todos estivessem posicionados corretamente na cena, a fim de causar o efeito visual desejado, de acordo com a perspectiva que a obra apresenta.

FOTOGRAFIA 30 -INTERAGINDO COM A OBRA *DETETIVE*



FONTE: Estudante 5, visita 2 MON.

Ainda analisando as fotografias 28, 29, 30, percebemos que as fotos realizadas se ajustam à estratégia de orientação para a vida, nos termos de Leontiev (s/d apud FROIS, 2011), uma vez que os registros fotográficos apresentam situações que poderiam ser descritas na vida de algum jovem.

Outra indicação do mapa era: “Reproduza em fotografia a obra ‘Heart Exposed’, de Pang Maokun, na sala 02”. Essa solicitação agitou os(as) estudantes que, ao entrarem na sala 2, se dividiram a fim de encontrar nas etiquetas o nome da obra ou identificar o autor. Após encontrá-la, era preciso resolver como fazer o registro, incluir a obra ao fundo ou não? Contudo, o objeto estava exposto num nível mais elevado. Quem seriam os(as) estudantes a representar os personagens (FOTOGRAFIA 31)? Eram muitas escolhas a se fazer.

FOTOGRAFIA 31 – REPRODUZINDO A OBRA HEART EXPOSED



FONTE: Estudante 5, visita 2 MON.

A estratégia de síntese aparece na imagem 31, quando as estudantes comentavam sobre o exagero da emoção dos personagens e tentavam imaginar qual situação causara isso para tentar reproduzir a imagem com fotografia.

Outra indicação do mapa solicitava “Faça uma foto com sua equipe no lugar que mais lhe agradou no museu”. Para atender essa proposição, as estudantes escolheram a obra de Daniel Canogar (FOTOGRAFIA 32), totalmente interativa, que solicita a participação do público para que se complete; já que os corpos projetam sombras. Para realizarem esse registro foi lúdico e cenário para muitas outras fotos, que rechearam as redes sociais nos dias que seguiram a visita.

FOTOGRAFIA 32 – LOCAL PREDILETO, OBRA DO ARTISTA DANIEL CANOGAR



FONTE: Estudante 5, visita 2 MON.

Das sete indicações do mapa, foram enviadas fotos de quatro delas, as demais ou não receberam registro ou não foi enviado. É importante salientar que todas as indicações do mapa pediam registro fotográfico, uma vez que o celular é um dos únicos materiais e/ou equipamentos autorizados a adentrar no museu, até mesmo os mapas, que eram de folhas de papel, precisaram de autorização prévia e, mesmo assim, quase foram barrados na entrada.

No caso do lugar predileto (FOTOGRAFIA 32), seguindo a análise pelo viés do pensamento de Leontiev (s/d apud FROIS, 2011), a estratégia emocional aparece em vários momentos. Dessa maneira, dentro dos estágios de Housen (2011), consigo afirmar que as estudantes atingiram o segundo estágio, ficando dentro da expectativa, porque já sabiam que estariam visitando uma exposição de arte contemporânea, e foram instrumentalizadas nas aulas preparatórias às visitas, estudando as técnicas e alguns movimentos/escolas artísticas, como a arte contemporânea. Esses fatores influenciaram positivamente a experiência estética que vivenciaram no MON.

Em síntese, esse conjunto de registros realizados pelos(as) estudantes, em função da orientação dada no mapa, nos faz pensar sobre as orientações para a experiência estética propostas por Guimarães (2006), acredito que os(as) estudantes também passaram pelas três: volitiva – os(as) estudantes mantiveram-se atentos(as) e compenetrados(as) na visita, embora estivessem ansiosos(as); cognitiva – sabiam como deveriam “contemplar” as obras, desde a observação direta à leitura das etiquetas indicativas e faziam indagações quando necessário; afetiva – mostraram-se emocionalmente dispostos(as) à experiência, especialmente quando interagiam com as obras. Essa situação não foi observada apenas por mim, pesquisadora e professora, mas também pelos seguranças do museu na primeira visita, e pelas professoras que nos acompanharam na segunda visita.

Constatamos também que as estratégias cultural e associativa, a que se refere Leontiev (s/d apud FROIS, 2011), ficaram bem evidenciadas na visita à exposição “Ásia: a terra, os homens, os deuses” e igualmente na obra de Efigênia Rolim, observadas nas fotografias 28 e 29. Na obra de Rolim, a contextualização e identificação foi quase que imediata, talvez porque a artista seja conhecida na cidade de Curitiba, local onde iniciou seu trabalho na arte, mas também pelo material utilizado ser reciclável, sendo um tema que tanto se

discute em sala de aula. Já na exposição da Ásia, a visita virou quase que uma brincadeira, os(as) estudantes se imaginavam usando as vestimentas expostas, diziam ser reis e rainhas (FIGURA 44).

FIGURA 44 – VESTIMENTAS (EXPOSIÇÃO ÁSIA: A TERRA, OS HOMENS, OS DEUSES)



FONTE: MON.

Enquanto outros, tentavam reproduzir as poses das esculturas dos guardiões na entrada da exposição, já que apresentam um movimento de corpo muito diferente daquilo que nos é comum (FIGURA 45).

FIGURA 45 – NAT, GUARDIÃO, SÉCULO XX (EXPOSIÇÃO ÁSIA: A TERRA, OS HOMENS, OS DEUSES)



FONTE: MON.

Alguns objetos despertaram certo interesse, a ponto dos(as) estudantes buscarem informações das etiquetas em busca de maiores detalhes. Mas, o objeto que mais foi comentado era uma escultura de cavalo (figura 46), que ao primeiro olhar lembrava o personagem “Burro” do filme de animação *Shrek* (figura 47). Era quase inevitável ver a escultura e não remeter ao personagem. Então os comentários giravam em torno de sua criação, questionavam se não tratava de uma cópia ou seria inspiração, já que a escultura era bem mais antiga

(século II a.C.). Outros acreditavam que poderia ser apenas uma coincidência e que provavelmente os criadores do personagem nem saibam da existência desse cavalo.

FIGURA 46– CAVALO (OBJETO TUMULAR)



FONTE: MON.

FIGURA 47 – BURRO (FILME SHREK)



FONTE:
<<http://zelmar.blogspot.com/2017/10/o-burro-falante.html>>.

Ainda sobre as obras de Efigênia Rolim, destaca-se o uso do material reciclado, ou seja, a artista utiliza papel de balas e bombons e pequenos objetos, que serviam para ornamentar roupas de bonecas e mais tarde suas próprias roupas (FIGURA 48), a temática da vestimenta também se faz presente na figura 44.

FIGURA 48 – EFIGÊNIA ROLIM CONTANDO HISTÓRIAS



FONTE: Juliana Gisi⁷¹.

⁷¹ KASPER, Katia Maria. Eco-lógica: Efigênia Rolim, entre arte e vida. **Ciência e Educação**, Bauru, n. 2, v. 20, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-73132014000200331>. Acesso em: 29 dez. 2020.

O reconhecimento dos materiais tão comuns e até banais, podem ter causado o interesse na obra da curitibana, especialmente por encontrar num museu de arte uma obra com essas características. Inicialmente alguns não gostaram da obra: “Mas isso é lixo professora! Como pode estar no museu?” (ALUNO 3, visita 1 MON). Deixei que falassem sobre a obra sem interferências, até que quase como uma conclusão uma estudante falou: “Aí que está a arte, achar até no lixo, coisas que podem virar arte no museu!” (ALUNA 4, visita 1 MON).

As narrativas construídas pelos(as) estudantes, tanto na exposição da Ásia quanto na obra *Rainha do planeta*, aproximaram a experiência estética vivenciada por eles dos estágios iniciais de Housen (2011): observadores narrativos e observadores construtivos, que se evidenciam nas construções do pensamento, elaboradas a partir dos gestos e falas por eles produzidos.

Reiteramos que as ideias sobre experiência estética de Housen (2011) Leontiev (s/d apud FROIS, 2011) e Guimarães (2006) se conectam em alguns pontos, os quadros 12, 13 e 14 apresentam algumas dessas conexões, a partir dos estágios de compreensão estética de Housen (2011), em que pelas análises das imagens apresentadas neste tópico, prevalece a síntese enunciada no Quadro 13.

QUADRO 13 – CONEXÕES ENTRE OS ESTÁGIOS I E II



FONTE: Housen (2011), Leontiev (s/d apud FROIS, 2011) e Guimarães (2006).

No Quadro 13, observamos que quando Housen (2011) aponta os observadores narrativos como contadores de histórias, percebemos que Leontiev (s/d apud FROIS, 2011) destaca que a estratégia emocional, trata das sensações e sentimentos, assim como a de orientação para a vida; enquanto Guimarães (2006) coloca à disposição afetiva, ou seja, emotiva. Esses autores fazem suas colocações a partir de seus estudos, porém, ao analisar a experiência estética dos(as) estudantes, percebi que na verdade há uma conexão rizomática entre seus conceitos, pois a medida que o(a) aluno(a) consegue construir uma narrativa na apreciação de uma obra, vai conectar seus sentimentos e as sensações produzidas diante da obra para essa construção, no entanto, não se distanciará da sua vida real, como observamos na interação das fotografias 28 e 29, e isso tudo se torna possível a partir da disposição afetiva com a obra, já que esse tipo de experiência não aconteceu com todos os objetos.

Quando os observadores construtivos (HOUSEN, 2011) são o foco, é requerido na apreciação da obra que se elabore uma estrutura de análise; em Leontiev (s/d apud FROIS, 2011) as estratégias de síntese, pede uma interpretação do conteúdo dessa obra, enquanto a associativa se apresenta juntamente à de orientação para a vida, que interpreta personagens e os temas das obras. Percebi que isso acontecia relacionando com a vida real, como nas figuras 29, 30, 46, 47, sempre observando qual o impacto dessa nova narrativa, previsto na estratégia impressiva; em Guimarães (2006), relaciono os observadores construtivos com as disposições afetiva e volitiva, que respectivamente são a disposição afetiva para esta análise da obra e um guia de comportamento diante dela.

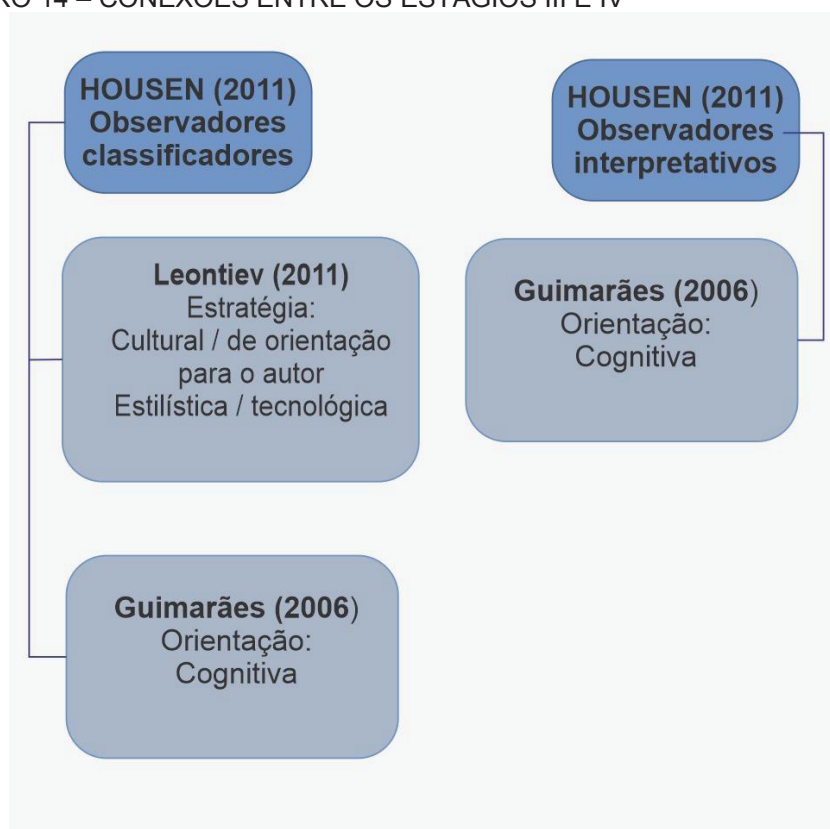
Em paralelo aos três autores, é possível, ainda, afirmar que o que BEARDSLEY (1983)⁷², apud Morokawa (2018, p. 52), aponta como interesse estético na recepção traria sua contribuição nesta etapa da análise; isto é, o interesse estético está associado ao “valor” atribuído à obra de arte por aquele que a observa e que envolve critérios específicos, a serem delineados posteriormente. Lembrando que os(as) estudantes atingiram esse patamar na

⁷² BEARDSLEY, M. (1983). An Aesthetic Definition of Art. In: LAMARQUE, Peter (Org.). *Aesthetics and the Philosophy of Art: The Analytic Tradition*. Oxford: Blackwell Publishing, 2005. BINKLEY, Timothy. “Piece: Contra Aesthetics”. In: **The Journal of Aesthetics and Art Criticism**, v. 35, n. 3, p. 265-277, 1977.

experiência estética nas visitas ao MON, que seria a expectativa apontada em hipótese.

Nos quadros 14 e 15 tem-se as conexões com os demais estágios pontuados por Housen (2011). Visto que, os próximos patamares da experiência estética de acordo com a autora seriam atingidos apenas por aqueles que compreendem a arte em seus pormenores, artistas e outros profissionais que atuam com a arte – uma vez que a autora estabelece esses estágios em escala evolutiva. Isto é, não se espera que um espectador da obra de arte os atinja sem um estudo mais aprofundado, bem como uma intimidade mais estreita com a experiência estética produzida na mediação com a obra de arte.

QUADRO 14 – CONEXÕES ENTRE OS ESTÁGIOS III E IV



FONTE: Housen (2011), Leontiev (s/d apud FROIS, 2011) e Guimarães (2006).

Assim, os observadores classificadores de Housen (2011) atuam como um historiador de arte, fazendo uma observação analítica da obra, que em Leontiev (s/d apud FROIS, 2011) é a estratégia cultural que consegue contextualizar culturalmente a obra de arte, bem como projetar as intenções do artista. Já a disposição cognitiva de Guimarães (2006) vai guiar a forma do espectador agir diante da obra. Já, os observadores interpretativos de Housen

(2011) fazem uma análise formal (linha, ponto, cor) e técnica (materiais e técnicas, como as pinceladas do artista), eles se relacionam mais intimamente com a obra, que em Guimarães (2006) seria entendida como a disposição cognitiva, direcionando a forma de agir do espectador.

QUADRO 15 – CONEXÕES ENTRE O ESTÁGIO V



FONTE: Housen (2011) e Guimarães (2006).

Por fim, os observadores recreativos de Housen (2011) solicitam uma longa história de relação com a obra de arte. É um exercício contínuo de experiência estética, tornando espectador e obra como que velhos amigos, com histórias passadas a contar, e que em Guimarães (2006) demandam as três disposições propostas pelo autor, justamente por exigir uma intimidade maior com a obra. Já em Leontiev (s/d apud FROIS, 2011), não foi apontada nenhuma estratégia, por se acreditar que todas estariam cumpridas nas etapas anteriores, seria possível ainda incluir todas as estratégias aqui, já que Housen (2011) propõe como um processo evolutivo, que entendo não abandonar alguma etapa, mas sim acrescentar novas maneiras de experiências estéticas.

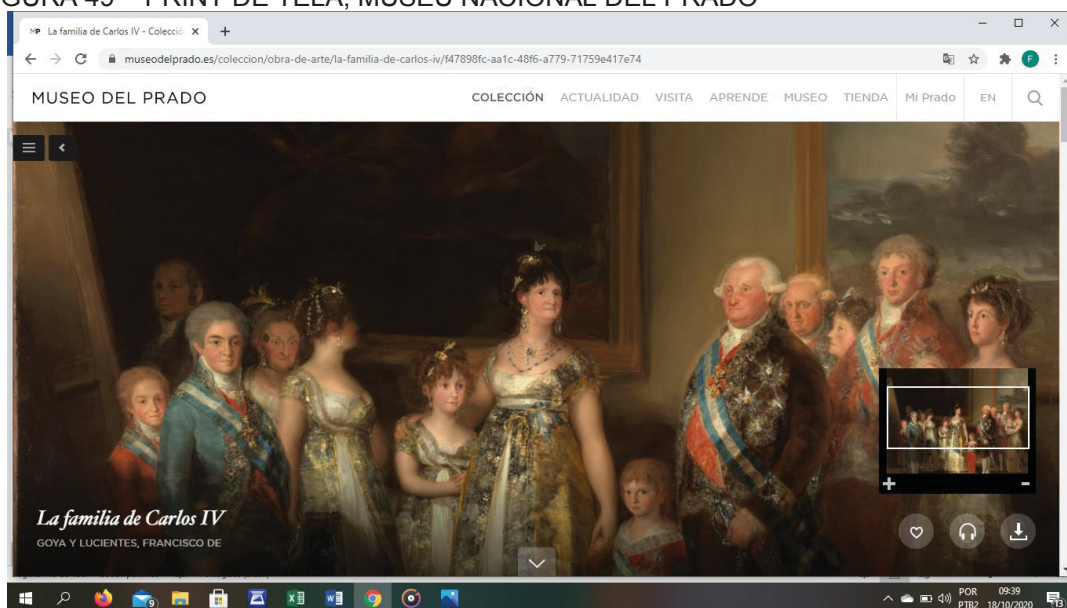
As análises realizadas evidenciam que as visitas ao MON, precedidas pelas aulas preparatórias na escola, e especialmente com uma mediação que respeita a comunicação do público com a obra, é capaz de propiciar uma experiência estética que atinge os patamares desejáveis nos estágios de observadores, propostos por Housen (2011), uma vez que os demais estágios (classificadores, interpretativos e recreativos) para serem alcançados demandam um maior investimento no estudo e conhecimento da arte; estes

patamares se desdobram nas estratégias de Leontiev (s/d apud FROIS, 2011) e Guimarães (2006).

3.6 A VISITAÇÃO VIRTUAL AO MUSEU

O nono encontro previa uma visita virtual a museus, para tanto, disponibilizei dois endereços eletrônicos, a fim de que os(a) alunos(as) acessassem: o do Museu Nacional del Prado⁷³, na Espanha, o qual apresenta algumas obras que podem ser observadas com um zoom ampliado para observação de seus detalhes (FIGURA 49); e do Museu Oscar Niemeyer⁷⁴, em Curitiba, o *site* possibilita que o visitante adentre ao museu como se estivesse numa visita real, e não virtual, é possível caminhar pelas salas sem restrições aproximando com o zoom, se necessário, essa foi a opção que despertou maior interesse nos(as) estudantes (FIGURA 50).

FIGURA 49 – PRINT DE TELA, MUSEU NACIONAL DEL PRADO

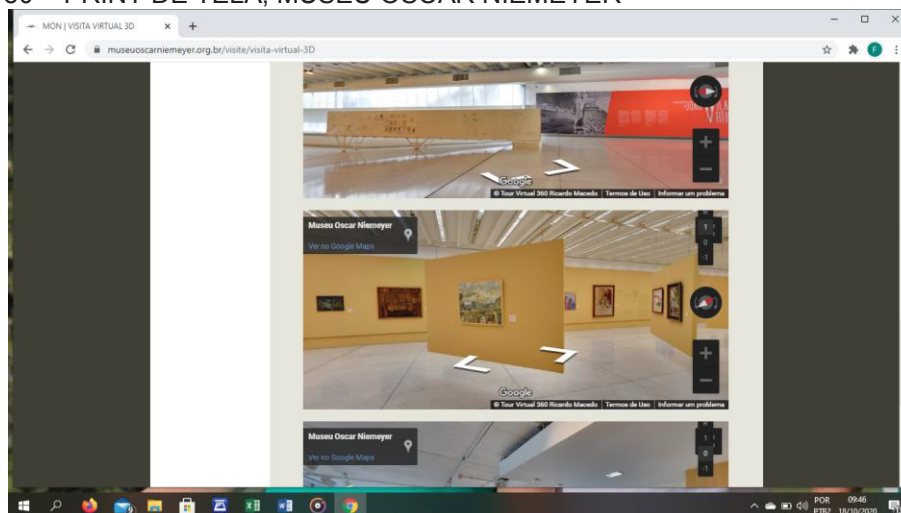


FONTE: A AUTORA.

⁷³ A visita virtual ao Museu Nacional del Prado está disponível no endereço: <<https://www.museodelprado.es/recorrido/visita-virtual/742f132f-8592-4f96-8e5a-9dad8647bc4c>>.

⁷⁴ A visita virtual ao Museu Oscar Niemeyer está disponível no endereço: <<https://museuoscarniemeyer.org.br/visite/visita-virtual-3D>>.

FIGURA 50 – PRINT DE TELA, MUSEU OSCAR NIEMEYER



FONTE: A autora.

Essa atividade foi realizada em sala e não no laboratório de informática como havia planejado inicialmente. Os(As) estudantes estavam finalizando as atividades referentes à segunda visita ao museu: a escrita de um diário, por causa da conexão de internet da escola ser mais lenta do que a que ofertei aos(às) estudantes, roteamos do meu smartphone. Essa atividade não estava prevista no planejamento inicial, porém a partir da fala dos(as) alunos(as), durante as visitas, acabou sendo incluída na sequência didática. Na escrita do diário seria relatado o dia da segunda visita, em que eles(as) deveriam narrar o seu dia, destacando fatos que consideravam marcantes.

A ideia com a visita virtual era proporcionar mais uma experiência para os(as) estudantes dentro do museu e oportunizar um conhecimento mínimo desse espaço daqueles(as) que não participaram das visitas ao MON. Acredito que o relato dos colegas que lá estiveram contribuiu para vivenciar a visita virtual com o foco no interesse dos(as) estudantes. A exposição disponível na visita virtual não é a mesma da visita física, ou seja, real, já que o museu não faz uma atualização no *site* do que expõem, em relação a visita virtual, assim, o foco maior acaba sendo o da própria arquitetura da instituição. Como já falamos anteriormente muitos visitantes do MON são levados a conhecê-lo com interesse na arquitetura que é tão difundida pela mídia local.

A visita ao Museu Nacional del Prado tinha o propósito de conhecer outro espaço expositivo, fora do contexto brasileiro e com o foco nas obras, já que

esse não disponibiliza na visita virtual a circulação pelos espaços do museu, e sim, a apreciação virtual de algumas obras de seu acervo.

Para fazer essas visitas, os(as) estudantes se dirigiam a minha mesa, onde o computador foi instalado, e em pequenos grupos transitavam pelos museus, havia um revezamento de quem conduzia o passeio, permitindo que todos pudessem fazê-lo. Dois estudantes inicialmente não queriam fazer tal condução da visita, mas, estimulados pelos demais aceitaram o desafio. Acredito que a recusa inicial tenha sido causada pela falta de intimidade com o equipamento, mas como a ajuda foi proporcionada pelos colegas e não pela professora, eles tenham se sentido mais confiantes. Na tentativa de amenizar esse constrangimento, relatei que tenho dificuldades em manusear muitos equipamentos, que nas visitas que fiz para conhecer esses espaços virtuais fiquei “grudada” no teto do museu e de lá não consegui sair, precisando iniciar uma nova visita, todos(as) riram e ficaram mais à vontade.

FOTOGRAFIA 33 – TOUR VIRTUAL MON
A, ENCONTRO 9



FOTOGRAFIA 34 – TOUR VIRTUAL MON
B, ENCONTRO 9



FONTE: A autora.

Essa atividade despertou tamanho interesse dos(as) estudantes, que em alguns momentos se aglomeravam em torno do computador, como na fotografia 34. A mesma proposta precisou ser mantida na aula seguinte, que trataria da elaboração de um roteiro de visitas para os pais no museu, como muitos já sabiam que não a fariam, solicitaram para continuar a navegação virtual pelos museus.

Acredito que a ideia de um passeio virtual⁷⁵ aproximou os(as) estudantes dos interesses de adolescentes pela tecnologia, muitos deles(as) ainda não têm o devido acesso. Já ter estado no museu antes, proporcionou uma experiência diferenciada, pois já sabiam como “circular” por ele, sabiam adentrar nas salas e caminhar para o subsolo ou mesmo para o túnel de acesso ao Olho. Com esta atividade já se deu início ao processo de mediação dos(as) alunos(as), onde eles sinalizam pontos de destaque na visita. Neste momento virtual, na conversa que se desencadeou entre eles era possível ouvir comentários que faziam referência as exposições que visitaram no MON.

3.7 A ROTEIRIZAÇÃO DA VISITA DOS PAIS AO MUSEU

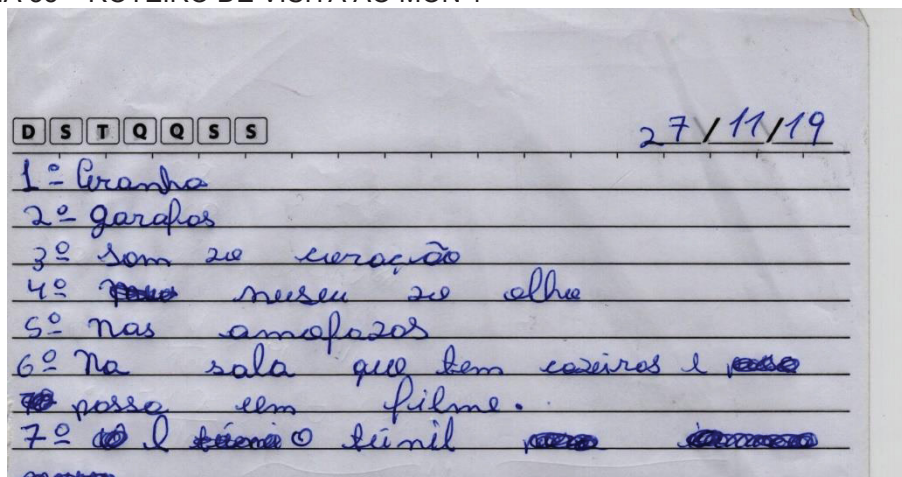
Nesse encontro, a proposta era elaborar um roteiro para orientar a visita das famílias ao museu. Os(AS) estudantes já haviam estado no MON em dois momentos distintos, como já descritos, e agora deveriam organizar a visita, uma vez que a mediação seria realizada por eles, eu apenas acompanharia o grupo. Apenas três estudantes montaram o roteiro de visitação, utilizado na terceira visita. Alguns(mas) cujos pais ou responsáveis já haviam comunicado não ter interesse em fazer a visita, se recusaram a fazer a atividade por não ver sentido em criar um roteiro que não seria utilizado. Então, liberei meu computador para os(as) alunos(as) que ainda não haviam participado da atividade da visita virtual aos museus, após isso, os demais quiseram repetir *tour*.

Quanto aos roteiros, alguns elementos se repetiram em todos, como a obra *Heart exposed*, e os elementos da arquitetura do museu, como o túnel de acesso à torre do Olho, citado em um dos roteiros como “túnel da ilusão”, e o próprio espaço do Olho. O piso de vidro da entrada também foi citado por duas estudantes. Essas informações corroboram com a ideia de que muitos vão ao MON para visitar o espaço e não apreciar as obras, como já comentado outras vezes. Quanto às obras, elas foram elencadas, a exposição sonora *Heart*

⁷⁵ No momento da escolha dessa proposta de visita virtual aos museus, essa forma de visitação, talvez, fosse pouco difundida e mesmo pouco acessada. Uma reviravolta aconteceu com o momento de Pandemia, por conta da Covid-19, quando as pessoas precisaram ficar confinadas em casa e tudo se tornou virtual, desde as atividades escolares, de trabalho e de lazer. Muito se falou nas mídias do acesso virtual aos mais diversos espaços, entre eles, os museus. Não coletei dados para saber do aumento real dessas visitas, mas pude constatar um aumento significativo da sua divulgação.

exposed, que reproduzia os batimentos cardíacos, a *Spider*, embora eles(as) tivessem sido alertados de que, no dia da visita com os pais, essa obra não estaria mais em exposição, e a obra que era uma instalação com almofadas.

FOTOGRAFIA 35 – ROTEIRO DE VISITA AO MON 1

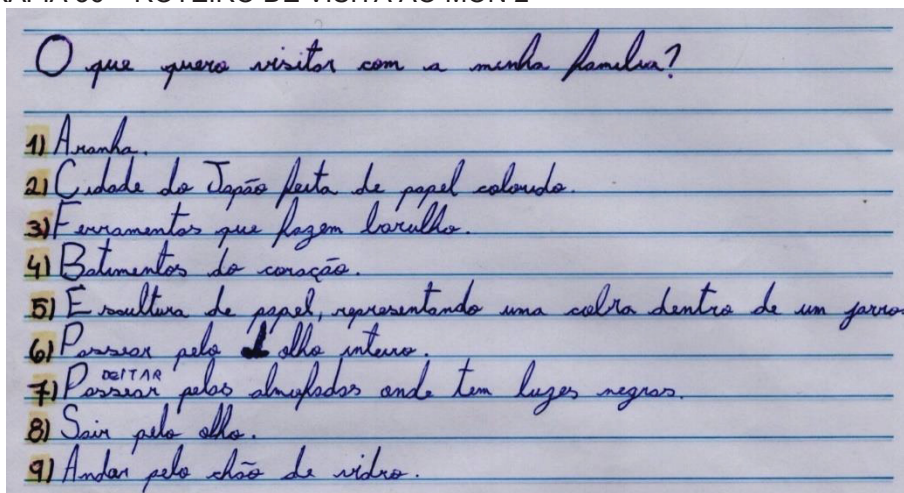


FONTE: Aluna 1, encontro 10.

Em Pareyson (1997) encontramos a discussão sobre a materialidade da obra em sua fisicalidade. O autor comenta que a obra de arte, tem a presença de algo físico, que pode ser a tela ou a escultura, se pensarmos nas exposições visitadas pelos(as) alunos(as) no MON, o som como na obra *Heart exposed*,

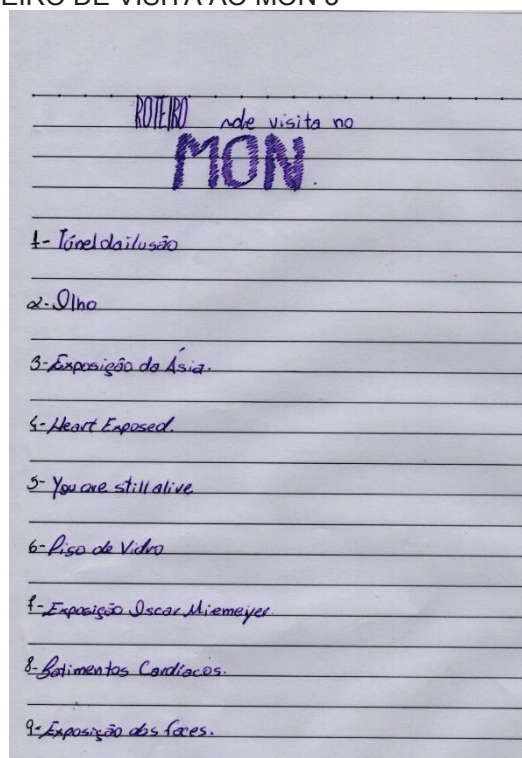
A obra de arte não é uma figura somente espiritual e interna, mas é um objeto físico, uma realidade sensível, uma coisa entre coisas, isto vale não apenas para os monumentos, ou as estátuas, ou as telas, a que não dão lugar as artes visuais, mas também para a música e a poesia, onde o aspecto físico e sensível consiste na sua realidade auditiva e sonora. (PAREYSON, 1997, p. 151).

FOTOGRAFIA 36 – ROTEIRO DE VISITA AO MON 2



FONTE: Aluna 8, encontro 10.

FOTOGRAFIA 37 – ROTEIRO DE VISITA AO MON 3



FONTE: Aluna 5, encontro 10.

Percebo que o interesse dos(as) estudantes era apresentar aos pais aquilo que mais lhe foi atrativo dentro do museu, e que as obras que possibilitavam alguma interação tinham sua preferência, o que pode ser justificado pelo conceito da cultura juvenil e da cultura visual, por se aproximarem das referências dos(as) estudantes e assim produzirem significado e experiência estética. Essas escolhas dos(as) alunos(as) já dão indicativos da mediação que acontecerá no dia da visita com os pais.

3.8 O ENCONTRO DAS MÃES COM O MON – EMOÇÃO

A terceira visita ao MON foi muito aguardada pelos pais e responsáveis, pois eles acompanhariam seus filhos até o museu, seus relatos confirmam essa expectativa: “Nossa professora! Até que enfim chegou esse dia, quando cancelaram fiquei triste achando que não iríamos mais ao museu!” (MÃE do aluno 1). Como a fala nos revelou, tivemos um contratempo com o museu, que acabou liberando a entrada gratuita das famílias somente na véspera da data agendada e no final da tarde. Neste momento, eu já havia cancelado o evento e transferido para a semana seguinte.

Esse encontro com as famílias foi realizado num sábado, que mesmo não sendo dia letivo, era o mais indicado para os pais e responsáveis, devido aos compromissos profissionais no meio de semana. Essa mudança reduziu a participação das famílias, cinco delas, que estavam confirmadas não tinham disponibilidade para a nova data, assim participaram da visita apenas outras cinco. Dessas, apenas as mães estavam presentes, algumas acompanhadas de outro(a) filho(a), além do estudante participante da pesquisa.

Estudos culturais da América Latina abordam o destaque das mulheres no cenário cultural, quando Canclini (2008) fala da hibridação da cultura, inclui aí as questões que envolvem o artesanato, que ainda é uma prática mais comum entre as mulheres e presente na comunidade escolar, onde se deu esta pesquisa. Talvez, essa relação cultural com o “saber fazer” pode ter despertado um interesse maior por parte das mães na visita ao museu. Acredito ainda que muitas das famílias veem na figura da mulher a obrigação do acompanhamento escolar dos(as) filhos(as), como tarefa integrante dos trabalhos domésticos, que não era parte da rotina masculina. Assim, penso que os pais não tiveram interesse em participar da visita por acreditar que seria mais uma atividade escolar e não de âmbito cultural.

Atividade essa que tem seus trâmites, nesse caso, a saída da escola foi bem simples, já que os(as) estudantes não precisavam de autorização das famílias e nem arrecadação de valores para o transporte ou ingressos, dessa maneira, pudemos embarcar no ônibus rapidamente. Não foi necessário o acompanhamento de outros profissionais do colégio, já que os(as) estudantes estavam junto a familiares. Durante o trajeto pude observar alguma apreensão

em alguns e empolgação em outros. Alguns(mas) estudantes comentavam com as mães algumas coisas que elas veriam no museu e outras mães aproveitavam o momento e conversavam sobre o desempenho dos filhos na escola.

A primeira visão do MON foi a mesma dos(as) estudantes na primeira visita, isto é, na passagem do ônibus em frente à instituição, percebi olhos que nem piscavam. Ao nos dirigirmos ao pátio do museu, algumas reações me impressionaram, mas uma em especial, as mães mostravam-se animadas para a visita, uma delas se emocionou demasiadamente, disse que jamais imaginou que pudesse visitar um lugar famoso, achava que museu era coisa para gente importante, deixando correr algumas lágrimas. Fiquei emocionada também, imaginando que alguns sentimentos aflorassem, mas não estava preparada para tanta emoção, ver uma mãe chorar por estar com seus filhos num museu de arte. O que me fez questionar: Será que já vencemos os obstáculos que historicamente foram impostos a determinados grupos sociais ao acesso aos bens culturais?

Os(As) estudantes estavam alvoroçados, falavam ao mesmo tempo, queriam mostrar para onde entraríamos, indicaram ao longe a rampa de saída e tudo mais. O Aluno 6 falou: “Mãe! A gente entra por ali, mas a saída é lá naquela rampa, só que para chegar lá vamos até o subsolo e depois subimos até o Olho, é bem longe, acho que você vai até cansar de andar!” (ALUNO 6, visita 3). Não esqueceram de mostrar o piso de vidro, é claro, em meio a comentários: “Não precisa ter medo, ele não quebra! Na outra vez tinha muito mais gente em cima e não quebrou! Ou ainda: “Depois vamos passar lá embaixo, você vai ver!” (ALUNO 1, visita 3).

Assim que todos entraram no museu, os(as) estudantes aguardaram orientações de como proceder, lembrei-os(as) que determinariam onde gostariam de levar seus familiares, já que conheciam o museu e sabiam aquilo que seria importante visitar novamente. Alguns olhares espantados, talvez pela responsabilidade ou liberdade, afinal nos outros dois momentos de visita, eles(as) tinham algumas indicações e agora deveriam seguir o roteiro elaborado totalmente por eles. Por fim, combinamos um horário e local de encontro para retornarmos ao colégio como previsto. Esse espanto, a qual me referi nos remete a Campos (2002, p. 73) ao afirmar que, “cada vivência é sempre única, já que é impossível a repetição, visto que o momento vivido é sempre um novo tempo,

diferente do anterior”. Assim a terceira visita dos(as) estudantes possibilitou uma experiência diferente para eles, não somente por estarem mais uma vez em contato com o espaço, a questão temporal pouco deve ter contribuído para essa nova experiência, uma vez que os intervalos das visitas foram de uma semana, porém, o fato de esta ter sido realizada com as famílias, e não só com os(as) colegas de turma, foi certamente o fator de maior influência nessa nova experiência estética, proporcionada a eles como parte de uma visita escolar.

Nesse momento, eles(as) eram responsáveis pelo direcionamento da mediação, enquanto eu, professora-pesquisadora, estava somente os(as) acompanhando. Todos(as) pararam na rampa de acesso logo na entrada do museu e perguntaram mais uma vez: “Professora! Para onde vamos primeiro?” prontamente respondi: “Para onde cada um desejar!”. Todos(as) riram, os(as) alunos(as) de forma descontraída e as mães, orgulhosas. Era possível observar esse sentimento no sorriso de satisfação delas, ao ouvirem os(as) filhos(as) fazendo as primeiras orientações: “Então vamos ver aquele espelho engraçado, que a gente fica deformado!” (ALUNA 1, visita 3); outro disse: “Pena que a Aranha não está mais aqui, a exposição dela já acabou, você ia ficar morrendo de medo! Ela era gigante!” (ALUNO 6, visita 3).

Embora tivéssemos combinado que cada estudante poderia circular pelo museu livremente, respeitando o horário e local de reencontro do grupo para posterior retorno à escola, a maioria permaneceu junto. Logo na primeira sala de exposição uma das famílias se desgarrou, era a mesma mãe que se emocionou na chegada ao museu. Suponho que essa demonstração tão clara de seus sentimentos diante do grupo, possa tê-la deixado acanhada e por esse motivo desejou fazer a visita de maneira isolada. Não consegui acompanhar seu trajeto, já que cada vez que buscava me aproximar, percebia que se esquivavam, saindo daquela sala ou mesmo buscando outra obra para apreciação, assim, não insisti na aproximação a fim de não os deixar constrangidos. As demais famílias seguiram juntas por quase todo o museu, apenas uma das mães, ao chegarmos no espaço do Olho, comentou que buscava um local mais isolado para amamentar o bebê que estava nos acompanhando também. As demais, que caminharam juntas, tinham os(as) estudantes como guias, indicando o que deveria ser visto, de acordo com aquilo que eles demonstraram interesse nas

outras visitas, porém uma das mães declarou que o seu interesse era diferente do filho:

Quando vi as fotos que ele fez, achei que tinha visto tudo que tinha aqui, mas ele não fotografou um monte de coisas bonitas, não sei por quê? Isso, que eu falei em casa para ele fotografar tudo que fosse bonito e interessante para eu já conhecer, mas acho que não me ouviu. (MÃE 1, visita 3).

Provavelmente, o estudante tenha seguido a orientação dada pela mãe, porém os interesses de um adolescente de 12 anos diferem de um adulto de cerca de 40 anos, o que ficou claro na fala da mãe. Os estudos da cultura juvenil, citados no Capítulo 2.2, já tratavam do interesse específico do seu grupo.

O que fica claro nas atitudes das famílias era o interesse pelo que ali se encontrava, sejam as obras de arte seja a arquitetura do museu seja a possibilidade de fazer uma atividade cultural junto aos filhos. Morokawa (2018) cita BEARDSLEY⁷⁶ (1982) para falar sobre esse interesse das pessoas, ao destacar que,

temos um interesse estético quando vamos ver uma peça de teatro, assistir a uma apresentação musical, ou ver exposição porque esperamos ter uma experiência estética destas obras quando interagimos com elas. E além disso, o interesse é um interesse por algo ao qual damos valor. Este valor para Beardsley está relacionado com a experiência estética que obtemos de obras de arte. (MOROKAWA, 2018, p. 48).

Ao observar os(as) estudantes com as famílias, esse interesse que predispõe à experiência estética foi demonstrado também pelas fotos que realizaram. Entreguei-lhes placas com palavras como *Gostei*, *Não gostei*, *Legal*, *Estranho*, *Interessante*, *Memória*, *Incrível*, orientando-os a que quando desejassem, as utilizariam para realizar *selfies*.

A obra que o Aluno 1 destaca como estranha faz parte da exposição “Luz ≈ Matéria” (FOTOGRAFIA 38) e apresenta características cubistas e expressionistas, com alteração na forma e nas cores, repercutindo o interesse do senso comum para as obras que possibilitam a contemplação da figura com

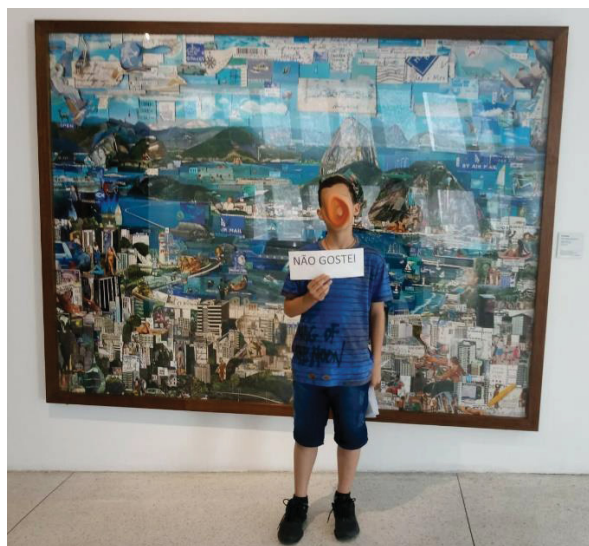
⁷⁶ BEARDSLEY, M. C. Aesthetic Experience. In: **The Aesthetic point of view**. Ithaca, New York: Cornell University Press, 1982, p. 288-289.

características mais clássicas, sem as alterações que os movimentos de vanguarda propunham.

FOTOGRAFIA 38 – EXPOSIÇÃO
LUZ ≈ MATÉRIA



FOTOGRAFIA 39 – RIO DE JANEIRO (2004)
VIK MUNIZ



FONTE: Mãe do estudante 1.

A Fotografia 39 apresenta uma das obras que o estudante afirma não ter gostado. Trata-se da obra “Rio de Janeiro” (2014) da série *Post Cards*, do artista brasileiro Vik Muniz, produzida com a técnica de recorte e colagem de cartões-postais. Foi exatamente a técnica que fez com que o aluno não gostasse da obra, que relatou: “Puxa! Assim não vale, ele não desenhou nada, o trabalho foi de quem fez as fotos, ele só recortou e colou. Até parece as atividades que fazemos na escola!” (ALUNO 1, visita 3 MON). O artista possui diversas obras com essa técnica, e dessa série com cartões-postais como a Fotografia 40.

FIGURA 51 – VENEZA (2014), VIK MUNIZ, DA SÉRIE POST CARDS



FONTE: <<https://tcmagazine.wordpress.com/tag/vik-muniz/>>.

O destaque do aluno em relação ao uso da colagem remete-nos a Pareyson (1997), cuja apreciação estética como um atributo da filosofia envolve aspectos relacionados ao fazer artístico, isto é, “[...] Nela entram, em suma, a contemplação da beleza, quer seja artística, natural ou intelectual, a atividade artística, a interpretação e avaliação das obras de arte, as teorizações da técnica das várias artes.” (PAREYSON, 1997, p. 5).

Durante a mediação, expliquei que mesmo sendo uma técnica que adotamos na escola, ela tem valor artístico sim, como o desenho e a pintura que também desenvolvemos na sala de aula, mas que o artista a desenvolve muito além daquilo que é feito na escola, e existe a questão da concepção da obra, que é a ideia daquilo que será feito, isso também faz parte da ação do artista.

Professora: Lembra na escola quando peço uma atividade e vocês dizem que estão sem ideia e me pedem para ajudar? O que costumo responder?

Aluno 1: Que é exatamente a ideia o que a senhora vai avaliar!

Professora: Exatamente! Pois conceber uma ideia não é tarefa simples, ainda é preciso saber que para executá-la é preciso dominar alguma técnica.

Ao final da minha explicação, ele manteve sua posição: “Mesmo assim, não gostei!” (ALUNO 1, visita 3 MON). Ao final da visita, esse estudante também expressou como foi sua experiência dentro do museu (FOTOGRAFIA 40).

FOTOGRAFIA 40 – OBRA DA XIV BIENAL, VISITA 3 MON



FONTE: Mãe do estudante 1.

Outro estudante fez poucas fotos, já que teve problemas com o celular, porém a imagem da Fotografia 41 demonstra que ele interagiu com as obras, quase como se fosse uma brincadeira, o que reforça a ideia de Beardsley (1982)⁷⁷, citado por Morokawa (2018), na contramão de Kant (1790 apud DUARTE, 2017), que afirma que a experiência estética é desinteressada.

O interesse estético na recepção da obra de arte de acordo com Beardsley (1993)⁷⁸ está na definição da arte, juntamente à intenção na produção das obras de arte (apud MOROKAWA, 2018). Segundo o autor, “[u]ma obra de arte é algo produzido com a intenção de conferir-lhe a capacidade de satisfazer o interesse estético.” (BEARDSLEY, 1983, p. 58 apud MOROKAWA, 2018, p. 46). Esse interesse, para o autor, compreende também as atividades de interação com a obra, como vimos nas imagens 27, 28, 29, 30, 31, 32 e 40. Ele propõe cinco critérios para qualificar a experiência estética (QUADRO 16), ainda de acordo com o autor, seria necessário usar mais de um critério para que a experiência estética atinja maior amplitude.

⁷⁷ BEARDSLEY, M. C. Aesthetic Experience. In: **The Aesthetic point of view**. Ithaca, New York: Cornell University Press, 1982.

⁷⁸ BEARDSLEY, M. C. “An Aesthetic Definition of Art” (1983). In: LAMARQUE, Peter. (Org.). **Aesthetics and the Philosophy of Art: The Analytic Tradition**. Oxford: Blackwell Publishing, 2005.

QUADRO 16 – CRITÉRIOS PARA QUALIFICAR A EXPERIÊNCIA ESTÉTICA

BEARDSLEY (1982)		
1	ORIENTAÇÃO PARA O OBJETO	Uma orientação voluntariamente aceita da sucessão dos próprios estados mentais pelas propriedades (qualidades e relações) fenomenalmente objetivas de um campo perceptual ou intencional sobre o qual a atenção é fixada com o sentimento de que as coisas estão se ajustando adequadamente.
2	LIBERDADE SENTIDA	Uma sensação (<i>sense</i>) de libertação do domínio de algumas preocupações antecedentes sobre passado e futuro, um relaxamento e sensação de harmonia com o que é apresentado ou semanticamente invocado ou implicitamente prometido pelo objeto, de modo que o que surge parece ter sido livremente escolhido.
3	AFETO DESINTERESSADO	A sensação de que os objetos sobre os quais o interesse está concentrado são colocados um pouco à distância emocionalmente – um certo distanciamento do afeto, de modo que mesmo quando somos confrontados com coisas obscuras e terríveis, e os sentimentos bruscamente, eles não oprimem, mas fazem-nos conscientes do nosso poder de nos elevar acima deles.
4	DESCOBERTA ATIVA	Um senso de exercer ativamente poderes construtivos da mente, de ser desafiado por uma variedade de estímulos potencialmente conflitantes para tentar fazê-los coesos; um estado de destravamento leva à alegria de ver conexões entre percepções e significados, um sentido (que pode ser ilusório) de inteligibilidade.
5	TOTALIDADE	Um sentimento de integração como pessoa, de ser restaurado à totalidade sem influências distrativas e desordenadoras tanto por síntese inclusiva, como por exclusão), e um contentamento correspondente, mesmo por meio de sentimentos perturbadores, que envolve autoaceitação e autoexpansão.

FONTE: Beardsley (1982, p. 288-289) apud Morokawa (2018, p. 51).

Percebo que nas visitas realizadas no MON, os(as) estudantes, de maneira geral, se utilizaram de pelo menos três desses critérios estabelecidos por Beardsley (1982), pela leitura de Morokawa (2018): a orientação para o objeto, quando o olhar direcionado às obras era atencioso e voluntário; a liberdade sentida, quando sentimentos e sensações gerados na experiência estética surgiam numa articulação livre entre obra e pensamento (imaginação); afeto desinteressado, que se apresenta nas figuras 30 e 31, nas quais os(as) estudantes não se preocuparam com a intenção ou sentimentos da artista, interagiram com a obra livremente, com distanciamento emocional confortável.

Morokawa (2018) fala do interesse do público pela obra de arte e a importância da arte para a formação de cada pessoa: “[...] a arte pode satisfazer um interesse que é humano, o interesse em obter uma experiência estética nas mais diversas sociedades e nos mais diversos períodos históricos.” (MOROKAWA, 2018, p. 49). O interesse dos(as) estudantes mostrou-se maior

quando houve a possibilidade de aproximação com os elementos da cultura juvenil, que nesse caso são os da cultura digital. As *selfies* produzidas por muitos jovens e adolescentes ocupam grande espaço nas redes sociais e em busca de “curtidas”, ou seja, de aprovações, tais imagens são compartilhadas no meio digital. Esses(as) alunos(as) garimpam em seu dia a dia cenários que possam produzir fotos que provoquem nos seus(suas) seguidores(as), outros membros da mesma rede social, sensações e impressões de que sua vida é recheada de coisas divertidas, legais e interessantes.

FOTOGRAFIA 41 – OBRA A PROSA DO MUNDO III (2001) DE LÍGIA BORBA, VISITA 3 MON



FONTE: Mãe do aluno 6.

Nas exposições da Bienal e Luz \approx Matéria, apresentadas no MON, os(as) estudantes se depararam com obras como a da fotografia 41, que compunham cenários buscados para esse tipo de registro. O aluno 6, talvez tenha visto os(as) colegas fazendo o mesmo registro na segunda visita e como naquele dia ele estava sem o celular, não pode fazer o seu, aproveitou a terceira e última visita para produzi-lo, uma vez que, se para alguns adolescentes essa interação com a obra pareceu interessante, igualmente era uma garantia maior de também obter sucesso com seu registro.

A necessidade dos(as) estudantes serem aceitos pelo grupo, e a interação entre si, durante os diversos registros feitos nas três visitas ao MON, mostra que a fruição não é um ato passivo. Nesse aspecto, para a fruição da obra, Pareyson (1997, p. 204) apresenta dois aspectos fundamentais: “é preciso

ter presente o princípio da coincidência de espiritualidade e fisicalidade na obra de arte”; “é preciso não esquecer o princípio da mútua implicação da especificação e da funcionalidade da arte”. Fisicalidade expressa no ajuste da cena criada pelo Aluno 6, o movimento do seu corpo encaixou-se aos passos simulados na *A prosa do mundo III* (2001) de Lígia Borba. Em continuidade às colocações do autor, na obra estão presentes múltiplos valores e ela possui várias funções não artísticas, como as teóricas, práticas, filosóficas, morais, políticas, religiosas, sociais.

Em suma, à dupla natureza, física e espiritual, da arte, e ao valor múltiplo da obra, corresponde no leitor a *natureza total do gosto*: a degustação sensual ou estética e o interesse conteudista ou funcional dividem aquilo que está unido no objeto e no sujeito, na obra e no leitor, na arte e no gosto; enquanto a natureza total do gosto empenha a humanidade inteira do leitor – sentidos, coração, inteligência, necessidades –, e faz da leitura um ato complexo em que toda forma de avaliação e utilização não estética é chamada a condicionar, facilitar, alimentar, enriquecer e aprofundar a própria fruição estética. (PAREYSON, 1997, p. 206 – grifo do autor).

Dessa mesma forma, percebi que as fotos realizadas pelos(as) demais estudantes nesse dia seguiam essa mesma lógica de interação e comunicação, isto é, os registros eram feitos para serem compartilhados entre os grupos; enquanto as fotos feitas pelas mães me pareciam um registro de memória, buscavam um ângulo que melhor pudesse acolher a obra no seu todo, como nas fotografias 42 e 43, com as obras da Bienal.

FOTOGRAFIA 42 – GENESIS (2019) DO ARTISTA ZHANG DAN



FONTE: Aluno 6.

FOTOGRAFIA 43 – OBRA “VASE, PEACE SERIES: WORLD OF FAIRY TALE, DO ARTISTA LI HONGBO



FONTE: Mãe do aluno 6.

Outros registros fotográficos mostravam diretamente a apreciação das obras (FOTOGRAFIA 44), no caso uma obra sonora, que pedia ao espectador um silêncio maior para que se pudesse mergulhar somente no seu aspecto sonoro.

FOTOGRAFIA 44 – ALL THAT IS UNKNOWN (2016) DO ARTISTA JAMES WEBB



FONTE: Mãe da aluna 1, visita 3 MON.

Outro espaço que os(as) estudantes fizeram questão de apresentar às mães foi o teto de vidro do local dedicado ao arquiteto Oscar Niemeyer. Eles(as) já haviam mostrado o piso no andar superior, antes mesmo de adentrarem ao museu, agora era possível visualizar o mesmo local do piso inferior. As mães acharam muito engraçado ver as pessoas de baixo para cima, já que havia

alguns visitantes no outro piso, até trocaram acenos. Uma delas comentou: “Não sabia que o museu podia ser tão divertido, achei que a gente tinha que ficar sério o tempo todo. Pelo menos é assim que a gente vê as pessoas na TV, quando mostram um museu, todo mundo com cara de inteligente.” (Mãe da aluna 1). Comentei com todos(as) que o fato de a visita a um museu ser divertida ou não, vai também da temática da instituição, por exemplo um museu de guerra ou o Museu do Holocausto, que também fica em Curitiba, dificilmente será alegre ou divertido, mas sim, introspectivo e reflexivo. No caso de um museu de arte como o MON, as variáveis podem ser a exposição e muito do perfil do público, cada indivíduo vai perceber na obra algo diferente, de acordo com um repertório já construído anteriormente, sejam informações sobre a exposição, o artista ou as outras imagens e os fatos que estejam interligados pelo espectador durante a apreciação da obra, que pode remeter a uma introspecção do observador. Pareyson (1997, p. 207) fala dessa quietude do leitor da obra de arte, reiteramos que segundo o autor o processo de contemplação é intenso e operante.

Também comentei que algumas pessoas acabam por imitar outros(as) espectadores(as) presentes no museu ou mesmo encenar atitudes vistas na televisão, fazendo isso, elas acreditam se sentir mais seguras num ambiente, que talvez ainda lhes cause algum estranhamento.

Na continuidade da terceira visita, o grupo seguiu para o Olho, local mais desejado na visita com os(as) estudantes. Seguimos entre comentários: “Mãe, você vai adorar!” “Lá tem um visual bem diferente!” (Aluna 8, visita 3). O que aumentava a expectativa das mães. Ao contrário dos(as) estudantes em sua primeira visita, que correram para a frente do Olho, buscando enxergar o mundo lá fora, elas observavam todo o entorno, parecia que buscavam absorver todos os detalhes do chão acarpetado ao teto, admirando a “caixinha de joias” que esse espaço apresenta.

A fala de uma delas reforça a ideia de uma construção palaciana, que impacta seus espectadores não apenas pela forma externa, o Olho, que na verdade é a representação de um pinheiro do Paraná, mas, pela sua elaboração interna: “Uau! Parece coisa de filme! Estou me sentindo numa viagem, e estamos na nossa cidade, né. Pra ver como a gente nem conhece o que está aqui. Acha que só tem coisa bonita fora daqui.” (MÃE de aluno 1). A admiração em conhecer os lugares da própria cidade e associá-los a um filme, remete-nos às colocações

de Leite (2005), para quem a arte e, nesse caso, a arquitetura do museu, permite ao sujeito um olhar único do mundo e um modo particular de lhe atribuir significados em função do que tem valor em suas vidas, o qual se constrói por meio da experiência estética, posição semelhante à de Marcos V. Pereira (2012), quando esclarece a experiência estética e sua importância para a formação do sujeito fruidor.

A formação do sujeito fruidor consiste em explorar diferentes maneiras de compreender a experiência estética, possibilitando uma abertura à diversidade de sentidos do mundo (ou seja, de formas de sentir a realidade). Ampliar o repertório cultural, ampliar o repertório de experiências representa, assim, uma ampliação da capacidade de os sujeitos orientarem sua percepção e compreensão ante as infinitas possibilidades da existência. (PEREIRA, 2012, p. 191).

Nesse momento, percebi que o grupo se sentia como verdadeiros viajantes culturais, como afirmam Martins e Picosque (2012), com olhares atentos a fim de registrar não apenas em fotografias, mas na memória. As visitas ao museu se fecham com a fala de uma das mães que emocionou: “Eu nunca vou esquecer desse dia, vou contar para as minhas amigas e até para meus netos!” (Mãe da aluna 1).

3.8.1 De volta à escola

Esse encontro aconteceu no retorno da terceira e última visita ao museu, inicialmente foi planejado uma roda de conversa entre pais e estudantes, de maneira que pudessem expor suas percepções sobre o MON. Contudo, pelo desconforto demonstrado por algumas mães, substituímos por uma atividade mais informal, um lanche partilhado na escola. Considerando as cinco famílias que visitaram o museu, apenas uma delas não participou desse evento – a mesma que se distanciou no museu.

Inicialmente, fiquei um pouco chateada pela recusa da roda de conversa, na qual imaginava conseguir compreender as percepções das famílias durante a visita, mas depois compreendi que essa proposta parecia uma prova de conhecimento para elas, como se eu quisesse a comprovação de que aprenderam algo com a visita, por isso, se sentiram intimidadas diante da professora dos filhos, que está fazendo uma pesquisa. Suponho o receio de cada

mãe: “Se eu falar algo errado?” Penso que esse sentimento as acometeu, negando a participação na roda de conversa.

Durante a partilha do lanche preparado por todas nós, tivemos a presença da diretora da escola, que acolheu cada uma das famílias. A conversa transcorreu bastante informal e animada, trocavam algumas receitas e comentavam assuntos da educação dos filhos, especialmente o que envolvia a escola. Vez ou outra, algum comentário a respeito da visita era ouvido. Talvez com intuito de me agradar, elogiavam a escolha do museu, mas especialmente a iniciativa de incluir as famílias num evento como esse: “Nunca teve nada desse tipo na escola, mesmo na Prefeitura (referindo-se ao período do ensino fundamental, nas séries iniciais, quando as crianças estudavam em escolas municipais).” (MÃE do aluno 1). Outra mãe estava indignada com a pouca participação das famílias:

O que eu acho um absurdo é o povo não vir. Parece que gostam de vir na escola só quando são chamados para resolver algum problema do filho. Agora, quando a escola oferece algo diferente para nossos filhos e com a gente junto, o que eles fazem? Simplesmente não vem. Depois ficam reclamando da escola. Ah! Isso eu não aceito! (Mãe da aluna 8).

Busquei tranquilizá-la, embora carregasse um pouco desse sentimento, mas também compreendendo a posição de algumas famílias pela recusa do convite, o qual envolvia questões de trabalho ou por conta de outros compromissos familiares ou mesmo por posição religiosa, que gera conflito com algumas proposições artísticas, o que remete à dimensão volitiva, como alude Guimarães (2006). O autor pontua que a atitude de cada pessoa em relação a um objeto resulta de diferentes orientações: volitiva, cognitiva e afetiva.

1) a adoção de uma regra que, à maneira de uma resposta prática, guia nosso comportamento frente aos objetos (orientação volitiva); 2) a pressuposição de razões que guiam nossa forma de agir (orientação cognitiva); 3) uma disposição emotiva diante dos estados de fato a que a atitude se refere (orientação afetiva). (GUIMARÃES, 2006, p. 15).

Dessas três dimensões, o valor afetivo dado ao encontro na escola e a visita ao museu era visível, mesmo que apenas a família de cinco estudantes num montante de 29 participantes compartilharam desse momento, porém, percebo que aqueles(as) que puderam participar vivenciaram uma experiência

marcante, tanto para os(as) estudantes, que fizeram a mediação da visita quanto pelas falas e reações das mães, que demonstraram como a ida a um museu de arte foi importante para elas e, que talvez, possam ter desmitificado um pouco a ideia de que o MON é apenas um ponto turístico de nossa cidade.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os processos de mediação entre arte e cultura, a exemplo do público escolar em visita aos museus de arte, embora tenham apresentado avanços nos últimos tempos, tanto com a qualificação dos profissionais quanto na elaboração teórica e metodológica sobre mediação, ainda não foram suficientes para desmistificá-los como um espaço sagrado (BUCHAMNN, 2014). Para tanto é necessário pensar no processo de mediação a partir de outro foco de análise, isto é, olhar para o sujeito e não apenas para o objeto, e valorizar a mediação nos termos de Martín-Barbero (1997), na compreensão de que cada pessoa carrega uma bagagem cultural em seu aspecto antropológico, a qual implica no modo de se relacionar com a arte. Supostamente, outras pesquisas que também exploram a mediação com ênfase nos sujeitos, podem diminuir o distanciamento do público com o museu e reverter o sentimento de não pertença a esse lugar, essa foi uma das direções seguidas nesta dissertação.

A expectativa de quem trabalha no museu e do seu público ainda não caminham juntas quando o tema é arte, talvez sigam na mesma direção, mas em passadas distantes, visto que, as questões atitudinais esperadas pelos(as) mediadores(as) do museu durante uma visita seria a de um(a) visitante ideal, que já é um(a) habitual visitante. Assim também as mediações realizadas por essas instituições nem sempre dão conta das diversas reações dos expectadores diante das obras. Reflexões e questionamentos foram surgindo no decorrer desta pesquisa: Como minimizar esse descompasso? De que modo os processos de mediação podem promover uma relação amistosa entre público escolar e museu tendo como meio a obra de arte? Seria fácil responder se bastasse a ação de um único ator dessa relação, mas não, as mudanças devem acontecer já na escola. Os(As) professores(as) na posição de mediadoras, preparando os(as) estudantes para uma aula de campo no museu, e não digo que esse preparo deva se restringir às questões atitudinais, mas devem ter muito claro o que pretendem com essa visita escolar, ou seja, se ela for descolada de tudo que está acontecendo em sala de aula, continuará causando estranhamento.

As escolas ainda têm entraves para tais saídas de campo, realizar uma visita ao museu envolve muitas etapas, que ficam a encargo dos(as)

professores(as), como agendar horário e local, verificar os orçamentos quanto ao transporte, bem como o agendamento prévio, verificar o envio dos bilhetes aos(às) estudantes e, se possível, aos(às) familiares, além de arrecadar valores para cobrir outras despesas, como transporte e ingressos, e ainda convencer a escola, a comunidade e os colegas de que a atividade fora da escola contribuirá com a construção do conhecimento. Conversar com as famílias de modo que autorizem as saídas também é papel do(a) professor(a), que busca cativar o(a) aluno(a) para que intervenha em sua casa, a fim de que a autorização se efetive.

Nesse processo de mediação, cuja relação dialógica envolve diretamente estudantes e professor(a), não se descarta o papel do museu. Primeiramente é necessário vencer uma “burocracia” para agendar uma visita escolar, outro ponto em maior grau, a mediação que acontece nesse espaço em geral não se conecta com a escola. Não há uma preocupação de que os(as) estudantes tenham como interesse no museu, já que, como discutimos, são muitas juventudes e cada comunidade escolar é constituída por um agrupamento delas e que possuem demandas específicas, isto é, a mediação de estudantes de uma comunidade de periferia não pode ser exatamente a mesma de uma comunidade totalmente urbana, com oportunidades culturais mais diversificadas.

Inicialmente tinha intenção de realizar as visitas ao museu durante o mês de outubro, ainda no início do terceiro trimestre⁷⁹, porém os entraves burocráticos que foram impostos prorrogou as visitas para o final do mês de novembro e início do mês de dezembro. O agendamento das visitas, como eram 3 visitas em semanas consecutivas com a mesma turma não seria possível se não fosse em face da pesquisa, porém o MON somente autorizou mediante a aprovação da pesquisa junto ao Comitê de Ética da UFPR, que também possui diversas etapas que estenderam o processo por quase 6 meses. O desdobramento destes processos burocráticos quase impossibilitou a realização das visitas durante o ano de 2019.

⁷⁹ Na escola em que pesquisa foi realizada, o ano letivo é dividido em 3 trimestres distintos, sendo assim, no ano de 2019 o terceiro trimestre teve início em meados do mês de setembro estendendo até o mês de dezembro. É neste trimestre que todos os conteúdos, atividades e notas tem seu fechamento.

Aguardar esses trâmites traz muita preocupação, uma vez o planejamento inicial precisa ser revisto e alterado várias vezes, e o agravante era a possibilidade de não conseguir realizar as visitas no ano letivo de 2019. Todo o planejamento das atividades que os(as) alunos(as) fizeram, da construção da HQ à montagem do roteiro de visita, faziam parte das avaliações do terceiro trimestre e desta maneira comporiam a nota. Com a alteração das datas de implementação do projeto, fui desenvolvendo outras atividades com os estudantes, e estas passaram a integrar o processo avaliativo, gerando um prejuízo para a pesquisa no tocante à entrega das atividades planejadas. Mesmo explicando para os estudantes a importância que estas produções teriam na pesquisa, eles, na sua grande maioria já aprovados na disciplina de arte em pleno mês de novembro, não se importaram em não realizar as mesmas já que não teriam mais influência na composição das notas. Acredito que se as visitas tivessem se realizado no período planejado teria mais atividades devolvidas, porém não posso analisar se isto impactaria nos resultados obtidos.

Quanto a experiência estética e, em particular, os tipos de visitantes, como já afirmamos, o público do museu não pode ser considerado o mesmo, nem mesmo quando se trata da comunidade escolar; quanto ao público em geral, essa diversificação tem uma amplitude ainda maior. Constatamos que a partir da revisão de literatura realizada nesta pesquisa não foi possível encontrar autores que abordem especificamente a mediação em arte para públicos específicos como a terceira idade, para o qual apenas destacam que se organizam em grupos para visita, tanto que, durante as visitas realizadas com os(as) alunos(as) participantes desta pesquisa de mestrado, foram observados dois grupos de terceira idade, que realizavam a visita ao Museu Oscar Niemeyer, acompanhados de guias de turismo, e um terceiro grupo, por profissionais com identificação da Prefeitura de Curitiba⁸⁰. O MON, de acordo com a própria instituição, tem um programa específico para grupos de terceira idade – “Arte para Maiores –, cuja proposta é aproximar o público adulto das artes visuais. Em

⁸⁰ Em busca realizada no *site* da prefeitura de Curitiba, foi encontrada uma notícia (2018) relatando uma visita monitora, organizada pela Fundação de Ação Social (FAS) da Prefeitura de Curitiba, os detalhes estão disponíveis em: <<https://www.curitiba.pr.gov.br/noticias/grupo-docras-vila-sao-pedro-visita-o-museu-oscar-niemeyer/46785>>. Acesso em: 30 dez. 2019.

2019, os encontros eram previstos para primeira e terceira terça-feira de cada mês⁸¹.

No material *Acessibilidade em Museus*, lançado pelo IBRAM, que constitui a série “Cadernos Museológicos”, dentre as informações destacadas no Caderno encontra-se o recorte feitos pelos autores da Lei 11.904, de 14 de janeiro de 2009, que “institui o Estatuto de Museus e dá outras providências”. Esses autores mencionam a acessibilidade de pessoas com necessidades especiais, de maneira mais globalizada:

Art. 29. Os museus deverão promover ações educativas, fundamentadas no respeito à diversidade cultural e na participação comunitária, contribuindo para ampliar o acesso da sociedade às manifestações culturais e ao patrimônio material e imaterial da Nação; [...] Art. 31. As ações de comunicação constituem formas de se fazer conhecer os bens culturais incorporados ou depositados no museu, de forma a propiciar o acesso público; [...] Art. 35. Os museus caracterizar-se-ão pela acessibilidade universal dos diferentes públicos, na forma da legislação vigente; [...] Art. 42. Os museus facilitarão o acesso à imagem e à reprodução de seus bens culturais e documentos conforme os procedimentos estabelecidos na legislação vigente e nos regimentos internos de cada museu. (COHEN, DUARTE; BRASILEIRO, 2012, p. 22).

A legislação é bastante recente, e é certo que o tempo necessário para a implementação de ações nas instituições, que atendem essa parcela de público, não responderá à urgência da necessidade, ficando ainda condenada a buscar adaptações não institucionalizadas à pessoa com necessidade especial, que desejar realizar uma visita ao museu. Se existem poucas pesquisas acadêmicas sobre o público de terceira idade em visita a espaços de arte, também são escassos os materiais didáticos e as abordagens teóricas a respeito da mediação às PNE (Pessoas com Necessidades Especiais), visto que, o enfoque abordado trata das questões de acessibilidade no âmbito físico, como a existência de rampas, elevadores, banheiros adaptados etc.

Sobre as visitas escolares ao museu, pelos eventuais equívocos nas ações educativas dos museus, isto é, de não haver conexão com os conteúdos desenvolvidos em sala de aula, há muitos anos escolhi fazer as mediações

⁸¹ É necessário fazer agendamento por telefone ou e-mail, pois o evento possui 30 vagas. O custo é o valor do ingresso do museu (valor?), e pessoas com mais de 60 anos tem gratuidade. Dados obtidos no site da instituição. Disponível em: <<https://www.museuoscarniemeyer.org.br/lacaoeducativa/arte-para-maiores>>. Acesso em: 30 dez. 2019.

ao(às) estudantes com os(as) quais trabalhei(o) em forma de aulas de campo. Quando não é possível, pois o local só permite visita com a ação educativa, interfiro na fala dos mediadores, a fim de aproximar suas colocações com o que planejei para aquela visita. Esse tipo de interferência, na maioria das vezes, não é visto com bons olhos, afinal isso demonstra a fragilidade da mediação ofertada e/ou a não consonância com a proposta do(a) professor(a).

Todos esses são fatores que criam um distanciamento entre escola e museu, que muitas vezes não possibilitam a experiência estética. Dessa maneira, durante as visitas a esse espaço, procurei dar ênfase no olhar do(a) estudante, buscando não os(as) direcionar e sim permitir que fossem guiados(as) por seus interesses, tanto que as suas curiosidades eram sanadas a partir das indagações que me foram feitas no percurso da visita escolar.

Num museu, a mediação que leva à experiência estética pode se dar pela comunicação dos(as) mediadores ou do(a) próprio(a) espectador(a) com a obra. Martín-Barbero (1997) pensa a comunicação a partir das práticas sociais, então, a comunicação que aconteceu nas visitas ao MON pela mediação obra-estudante se deu por meio de seus próprios conhecimentos, adquiridos em sua vivência em comunidade, seja ela escolar, familiar, religiosa ou social. Isso foi percebido na fala de uma das mães, quando comenta a obra da artista Efigênia Rolim, produzida com material reciclável. Ela construiu um novo olhar para obra, ressignificou o material que faz parte de um problema social, o lixo; e mais que isso, criou uma relação com o seu modo de vida, uma vez que, a valorização do lixo se justifica pelo fato de que muitas famílias da comunidade escolar fazem a coleta desses materiais na cidade. Próximo ao colégio, encontramos alguns barracões de separação desse material reciclável. O lixo como obra de arte impactou o grupo, pois entrar num espaço que ainda detém um *status* de sacralizado, e encontrar exatamente aquilo que a sociedade rejeita, transformado em obra de arte, impactou estudantes e familiares. Nas três visitas escolares realizadas ao MON, sempre havia comentários para essa obra.

Como pensado inicialmente, o interesse de estudantes e suas famílias não ficou direcionado somente a obras abrigadas no museu, mas também à arquitetura, bem como o status de estar num espaço cultural muito reconhecido no cenário local. Em comentário, uma das mães revelou ter o desejo de conhecer o MON, já que é um lugar tão famoso, que turistas de diversos lugares vêm a

Curitiba e inclui uma visita ao museu como um dos passeios turísticos. Como Vaz (2020b) nos aponta, a arquitetura como um elemento de destaque na visita ao MON, constitui boa parte das narrativas de seus visitantes.

A experiência estética vivenciada por estudantes e familiares era algo novo, porém ao estarem lá, especialmente os(as) estudantes enriqueciam suas experiências à medida que se familiarizavam com o museu a cada visita. Demonstravam até mesmo certa liberdade naquele espaço, especialmente nas duas últimas visitas, em que não se sentiram intimidados pelo ambiente, pelos seguranças ou demais visitantes. Em parte, atribuo isso à intimidade que tenho com a turma, sou a professora de arte há dois anos, e participamos juntos de muitos projetos na escola, fizemos diversas aulas de campo, e sempre busquei desenvolver a autonomia dos estudantes em todos os momentos, o que acabei observando também dentro do MON.

Essas percepções sobre a experiência estética que os estudantes e suas famílias vivenciaram foram analisadas nos estágios narrativo e construtivo de Housen (2011), em hipótese era o que se esperava nesta pesquisa, uma vez que os demais estágios estabelecem relações mais profundas com a arte, normalmente condicionadas a estudiosos da área. Foi perceptível que os estudantes atingiram mais facilmente o segundo estágio (construtivo), quando construíam um olhar para com a obra, e na mediação que fizeram com suas famílias buscaram tornar possível uma visão que também extrapolasse o estágio narrativo, de contadores de histórias a partir da obra.

Quanto às mães, estavam bem mais receosas no início da visita, ousou dizer que pareciam desconfortáveis, porém curiosas, mas, percebendo a postura dos(as) filhos(as), e com a intimidade que já tenho até mesmo com as famílias, foram se sentindo mais confiantes e desinibidas, a ponto de fazer perguntas e comentários. Fato esse que não se evidenciou em todas as famílias, algumas optaram por realizar a visita sem a presença do grupo. O que deixa claro que a experiência estética é uma atitude individual e permeada dos sentimentos que podem ser gerados a partir da mediação com a obra de arte.

A postura de estudantes e mães, que na sua maioria não tinha visitado o MON, a não ser pelo convite para esta pesquisa, vem ao encontro da flexibilização da lógica, que redefiniu as relações entre cultura e classes sociais, isto é, sem a distinção entre o culto e o popular, mas sim entendendo que a

compreensão estética decorre de uma pluralidade de matrizes artísticas e culturais (ESCOSTEGUY, 2010, p. 50). Esse pensamento se aproxima da fala de Martín-Barbero (1997), em que a reflexão sobre a mediação da cultura está na comunicação, e de Canclini (2008), por meio dos processos de hibridização cultural, presentes no repertório imagético dos alunos. Assim, tanto estudantes como as famílias, conseguiram interagir com o museu, seja de maneira mais tímida ou verbalizando essa relação construída, fato esse que foi levantado em hipótese. Até mesmo a emoção de uma das mães, ao chorar na entrada do museu, demonstra que houve de certa maneira uma entrega na comunicação com o espaço, seja pela sua arquitetura ou pelas obras que lá encontramos.

Essa pesquisa não propôs soluções a respeito das visitas de estudantes ao museu, mas apontou um caminho que permitiu que eles vivenciassem a experiência estética, com a construção de um olhar mais autônomo diante de um espaço inicialmente desconhecido e carregado de muitas expectativas. Durante a escrita da pesquisa senti a necessidade da inserção dos registros fotográficos das obras realizados pela equipe do museu, mas devido aos decretos estaduais/municipais por conta da Pandemia de Covid-19, que foram emitidos desde o mês de março de 2020 até a finalização deste material, o museu permaneceu fechado, restringindo a possibilidade de acesso à esses materiais. As imagens e textos sobre as exposições poderiam gerar uma análise comparativa, entre os registros feitos pelos estudantes e os realizados pela equipe do museu (educadores, curadores, artistas etc.). Contudo, com esta dissertação abrem-se caminhos para nossas investigações a respeito destas visitas realizadas com os estudantes e suas famílias.

REFERÊNCIAS

- ARAUJO, Gustavo Cunha; OLIVEIRA, Ana Arlinda. Sobre métodos de leitura de imagens no ensino da arte contemporânea. **Imagens da Educação**, v. 3, n. 2, p. 70-76 2013. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/270084926_Sobre_metodos_de_leitura_de_imagem_no_ensino_da_arte_contemporanea_About_image_reading_methods_in_the_art_education_contemporary>. Acesso em: 16 jan. 2019.
- ARGOLO, Gabriela Salles. Olhares e saberes do encontro com a arte. In: LEITE, Maria Isabel; OSTETTO, Luciana Esmeralda. **Museu, educação e cultura**: encontros com crianças e professores com a arte. 3. ed. Campinas, SP: Papirus, 2005.
- BAY, Dora Maria Dutra. **Museu e escola**: um diálogo possível. Disponível em <<http://artenaescola.org.br/sala-de-leitura/artigos/artigo.php?id=69312>>. Acesso em: 26 abr. 2018.
- BENJAMIN, Walter. A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica. In: DUARTE, R. (Org.). **O belo autônomo**: textos clássicos de estética. 3. ed., 2. reimpr., Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.
- BENJAMIN, Walter. O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: BENJAMIN, Walter. **Obras escolhidas**: Magia e técnica, arte e política – ensaios sobre literatura e história da cultura. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- BETTELHEIM, Bruno. As crianças e os museus. In: BETTELHEIM, Bruno. **A Viena de Freud e outros ensaios**. Rio de Janeiro: Campus, 1991.
- BOGEA, Marta. Deslocamentos acerca do cubo branco. **Revista Vitruvius**, ano 7, fev. 2007. Disponível em: <<https://vitruvius.com.br/index.php/revistas/read/arquitextos/07.081/272>>. Acesso em: 19 dez. 2019.
- BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas simbólicas**. São Paulo: Perspectiva, 2001.
- BOURDIEU, Pierre; DARBEL, Alain. **O amor pela arte**: os museus europeus e seus públicos. Tradução de: TEIREIXA, Guilherme João de Freitas. 3. ed. Porto Alegre: Zouk, 2016.
- BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: arte. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- BEARDSLEY, Monroe. The Aesthetic experience. In: BEARDSLEY, Monroe. **The aesthetic point of view**. Ithaca, New York: Cornell University Press, 1982.

BENJAMIN, Walter. **Rua de mão única – Obras escolhidas**. Traduzido por: TORRES FILHO, Rubens Rodrigues; BARBOSA, Jose Carlos Martins. São Paulo: Brasiliense, 1987. v. 2.

BUCHMANN, Luciano Parreira. **A Coleção preparação**: do projeto mecenasado pela lei de incentivo à cultura de Curitiba ao seu uso na comunidade. 350f. Tese (Doutorado em Artes Visuais) – Universidade do Estado de Santa Catarina 2019, 350p. Disponível em: <file:///C:/Users/Nootbook/Downloads/LUCIANO_PARREIRA_BUCHMANN_2019%20(1).pdf>. Acesso em: 20 abr 2020.

BUCHMANN, Luciano Parreira. A pertinência do patrimônio cultural brasileiro por meio de conteúdos significativos no ensino da arte. **Revista Digital Art&**, ano II, n. 2, out. 2004. Disponível em: < <http://www.revista.art.br/site-numero-02/trabalhos/18.htm>>. Acesso em: 28 dez. 2019.

BUCHMANN, Luciano Parreira. Da gaveta à ação educativa: uma experiência a refletir. **Revista Gearte**, Porto Alegre, v. 3, n. 3, p. 382-395, set.-dez. 2016. Disponível em: < <https://seer.ufrgs.br/gearte/article/view/66990>>. Acesso em: 26 dez. 2019.

BUCHMANN, Luciano Parreira. Escolares nos museus: ensaio do novo público como ato político de educadores intelectuais. **Revista Midas – Museus e Estudos Interdisciplinares**, Portugal, 3, p. 1-13, 2014. Disponível em: <<https://journals.openedition.org/midas/463>>. Acesso em: 26 dez. 2019.

BUCHMANN, Luciano Parreira. **O ensino e a arte na contemporaneidade**. 2010. Disponível em: <<http://bienaldecuitiba.com.br/2013/pdf/O-ensino-da-arte-na-contemporaneidade-Luciano-Buchmann.pdf>>. Acesso em: 25 jan. 2020.

CAMPOS, Neide Palaez. **A construção do olhar estético-crítico do educador**. Florianópolis: Ed. UFSC, 2002.

CANCLINI, Nestor Garcia. **Culturas híbridas**: estratégias para entrar e sair da modernidade. Tradução de: CINTRÃO, Heloísa Pezza; LESSA, Ana Regina. 4. ed., 4. reimpr. São Paulo: Ed. USP, 2008.

CARVALHO, Cristina. **Quando a escola vai ao museu**. Campinas: Papius, 2016.

CARVALHO, Cristina; KRAMER, Sonia. Dentro e fora do museu: de ser contemplador, colecionador e mediador. In: SANCHES, Janina; FERREIRA-SANTOS, Marcos; ALMEIDA, Rogerio. (Org.) **Arte, museu e educação**. Curitiba: CRV, 2012.

CHAGAS, Mario. Educação, museu e patrimônio: tensão, devoração e adjetivação. In: BEZERRA, Atila. (Org.) **Educação patrimonial**: educação, memórias e identidades. João Pessoa: Iphan, 2013. Caderno Temático 3. Disponível em:

<http://portal.iphan.gov.br/uploads/publicacao/caderno_tematico_de_educacao_patrimonial_nr_03.pdf>. Acesso em: 7 set. 2019.

CLAVER, Ronald; VIANA. Vivina de Assis. **Ana e Pedro**: cartas. Ilustração de: Sônia Magalhães. 30. ed. São Paulo: Atual, 2009.

COHEN, Regina; DUARTE, Cristiane; BRASILEIRO, Alice. Acessibilidade a museus. **Cadernos Museológicos**, Brasília, Ministério da Cultura/Instituto Brasileiro de Museus, v. 2, 2012.

DUARTE, Rodrigo. (Org.). **O belo autônomo**: textos clássicos de estética. 3. ed., 2. reimpr. Belo Horizonte: Autêntica, Crisálida, 2017.

ESCOSTEGUY, Ana Carolina Damboriarena. **Cartografias dos estudos culturais**: uma versão latino-americana [on-line]. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

FELDHAUS, Marcelo. "Arte, museus e mediação cultural: a experiência estética e a construção do conhecimento sensível. **Revista da Fundarte**, Brasília, n. 28, p. 136-152, 2014. Disponível em: <<http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/article/view/94>>. Acesso em: 1º jun. 2019.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17ª edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREITAS, Artur Correia; BARRETO, Karoline Marianne. O processo de formação do acervo e da instituição NovoMuseu/MON. **Revista Interdisciplinar Internacional de Artes Visuais**, Curitiba, v. 6, n. 1, p. 1-13, jun. 2019. Disponível em: <[file:///C:/Users/Nootbook/Downloads/2475-7198-1-PB%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Nootbook/Downloads/2475-7198-1-PB%20(1).pdf)>. Acesso em: 13 jun. 2020.

FROIS, João Pedro. (Coord.); HOUSEN, Abigail et al. Educação estética e artística: abordagens transdisciplinares. In: CONFERÊNCIA INTERNACIONAL EDUCAÇÃO ESTÉTICA E ARTÍSTICA, 1999, Portugal. **Anais**. Lisboa: Fundação Calouste, 2011.

FUSARI, Maria Felisminda de Rezende e.; FERRAZ, Maria Heloisa Correa de Toledo. **Arte na educação escolar**. São Paulo: Cortez, 1993.

GALVANESE, Ana Tereza Costa; COUTINHO, Silvio; INFORSATO, Erika Alvarez; LIMA, Leonardo Jose da Costa; CASTRO, Eliane Dias de. A produção de acesso da população idosa ao território da cultura: uma experiência de Terapia Ocupacional num museu de arte. **Caderno Terapia Ocupacional UFSCar**, São Carlos, v. 22, n. 1, p. 129-135, 2014. Disponível em: <<http://doi.editoracubo.com.br/10.4322/cto.2014.014>>. Acesso em: 1º jun. 2019.

GANZER, Adriana Aparecida. Turbilhão de sentimentos e imaginações: as crianças vão ao museu, ou ao castelo. In: LEITE, Maria Isabel; OSTETTO,

Luciana Esmeraldo. **Museu, educação e cultura**: encontros de crianças e professores com a arte. 3. ed. Campinas, SP: Papirus, 2005.

GANZER, Adriana Aparecida; LEITE, Maria Isabel. Encontros da arte e do museu com a educação: momentos de encantamento e reflexão. **Revista Gearte**, v. 1, n. 3, 2014. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/index.php/gearte/article/view/50564>>. Acesso em: 1º jun. 2019.

GEMIN, Deborah Alice Briel. **Museu Oscar Niemeyer**: uma história em três relatos e suas ficções. 378f. Tese (Doutorado em Artes Visuais) – Universidade de São Paulo, 2017. Disponível em: <<https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/27/27159/tde-30052017-153352/publico/DeborahAliceBrielGemin.pdf>>. Acesso em: 10 set. 2019.

GIROTO, Ivo Renato. Um olho para ver e ser visto: uma análise do museu Oscar Niemeyer, em Curitiba, Brasil. **Oculum Ensaios: Revista de Arquitetura e Urbanismo**, São Paulo, v. 16, n. 1, 2019. Disponível em <<http://periodicos.puc-campinas.edu.br/seer/index.php/oculum/article/view/4162>>. Acesso em: 29 set. 2019.

GOMBRICH, Ernest Hans. **História da arte**. Rio de Janeiro: LTC, 1993.

GRINSPUM, Denise. **Educação para o patrimônio**: museu de arte e escola, responsabilidade compartilhada na formação de públicos. 148f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000. Disponível em: <http://repep.fflch.usp.br/sites/repep.fflch.usp.br/files/Educa%C3%A7%C3%A3o%20para%20patrimonio%20GRISPUM_D.pdf>. Acesso em: 17 abr. 2018.

GUIMARÃES, Cesar. O que ainda podemos esperar da experiência estética? In: GUIMARÃES, Cesar; LEAL, Bruno Sousa; MENDONÇA, Carlos Camargos. (Org.). **Comunicação e experiência estética**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2006.

GUMBRECHT, Hans Ulrich. Pequena crises – Experiência estética nos mundos cotidianos. Tradução Georg Otte. In: GUIMARÃES, Cesar; LEAL, Bruno Sousa; MENDONÇA, Carlos Camargos. (Org.) **Comunicação e experiência estética**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2006.

HERNANDEZ, Fernando. **Catadores da cultura visual**: transformando fragmentos em nova narrativa educacional. Tradução de: DUARTE, Ana. Porto Alegre: Mediação, 2007.

HERNANDEZ, Fernando. **Cultura visual, mudança educativa e projeto de trabalho**. Tradução de: RODRIGUES, Jussara Haubert. Porto Alegre: Artmed, 2000.

HERNANDEZ, Fernando. Da alfabetização visual ao alfabetismo da cultura visual. In: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene. (Orgs.). **Educação na cultura visual**: narrativas de ensino e pesquisa. Santa Maria: Ed. UFSM, 2009.

HERNANDEZ, Fernando. ¿De qué hablamos cuando hablamos de cultura visual? **Educação & Realidade**, Rio Grande do Sul, p. 9-34, jul.-dez. 2005.

HOUSEN, Abigail. O olhar do observador: investigação, teoria e prática. In: HOUSEN, Abigail. et al. **Educação estética e artística**: abordagens transdisciplinares. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2011.

IAVELLBERG, Rosa. **Para gostar de aprender arte**: sala de aula e formação de professores. Porto Alegre: Artmed, 2003.

LEITE, Maria Isabel. Museus de arte: espaços de educação e cultura. In: LEITE, Maria Isabel; OSTETTO, Luciana Esmeraldo. **Museu, educação e cultura**: encontros com crianças e professores com a arte. 3. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2005.

LOURENÇO, Maria Cecília França. **Museus acolhem moderno**. São Paulo: Universidade de São Paulo, 1999.

LÜDKE Menga; ANDRE, Marli Eliza Dalmazio Afonso. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, Adriana de Almeida. O seu olhar melhora o meu: o processo de monitoria em exposições itinerantes. In: LEITE, Maria Isabel; OSTETTO, Luciana Esmeralda. **Museu, educação e cultura**: encontros com crianças e professores com a arte. 3. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2005.

MARTÍN-BARBERO, Jesús. **Dos medios às mediações**: Comunicação, cultura e hegemonia. Tradução de: POLITO, Ronald; ALCIDES, Sérgio. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 1997.

MARTÍN-BARBERO, Jesús; BARCELOS, Claudia. Comunicação e mediações culturais. **INTERCOM – Revista Brasileira de Ciências da Comunicação**. v. 23, n. 1, p.151-163, 2000. Disponível em: <http://www.portcom.intercom.org.br/revistas/index.php/revistaintercom/article/view/2010>>. Acesso em: 20 dez. 2019.

MARTINS, Mirian Celeste. Aquecendo uma transforma-ação: atitudes e valores no ensino de arte. In: BARBOSA, Ana Mae. **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

MARTINS, Mirian Celeste. (Org.). **Pensar juntos mediação cultural**: [entre]laçando experiências e conceitos. 2. ed. São Paulo: Terracota, 2018.

MARTINS, Mirian Celeste; PICOSQUE, Gisa. **Mediação cultural para professores andarilhos na cultura**. 2. ed. São Paulo: Intermeios, 2012.

MARTINS, Raimundo. Das belas artes à cultura visual: enfoques e deslocamentos. In: MARTINS, Raimundo. (Org.). **Visualidades e educação**. Goiânia: Funape, 2008.

CURITIBA. **Museu Oscar Niemeyer**. Disponível em: <<https://www.museuoscarniemeyer.org.br>>. Acesso em: 20 nov. 2019.

MARTINS, Raimundo. Por que e como falamos da cultura visual? **Visualidades**, Goiás. v. 16, n. 2, p. 64-79, 2018.

MORAIS, Paul Cezanne Sousa Cardoso de. **Visões caixa de pandora: fricções entre artista, instituição e público**. 2018. 252f. Tese (Doutorado em Arte e Cultura Visual) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2018. Disponível em: <<http://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/8428>>. Acesso em: 9 jun. 2019.

MOROKAWA, Rosi Leny. **Definição estética de arte: experiência estética e definição de arte em Monroe Beardsley**. 89p. Dissertação (Mestrado em Filosofia) –, Setor de Ciências Humanas, Universidade Federal do Paraná, 2018. Disponível em: <<https://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/55166/R%20-%20D-%20ROSI%20LENY%20MOROKAWA.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 20 out. 2020.

MOURÃO, Rui. Os nossos sonhos não cabem nas vossas urnas: um laboratório de experimentação ativista. **Cidades, Comunidades e Territórios**, n. 34, p. 61-71, jun. 2017. Disponível em: <<http://www.scielo.mec.pt/pdf/cct/n34/n34a07.pdf>>. Acesso em: 1º jun. 2019.

O'DOHERTY, Brian. **No interior do cubo branco: a ideologia do espaço da arte**. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

ORAZEN, Roberta Bacellar. Arte e educação: uma estratégia jesuítica para a catequização dos índios no Brasil Colonial. **Revista Digital Art&**, São Paulo, ano XVI, n. 5, 2006. Disponível em: <<http://www.revista.art.br/site-numero-05/trabalhos/10.htm>>. Acesso em: 23 dez. 2019.

OSÓRIO, Jorge Eliécer Rodrigues. La des-contextualización en un museo del cuerpo en la 'calle de las guapas' de Manizales y la construcción de un corpus estético. **Revista Lasallista de Investigación**, Colômbia, v. 12, n. 1, p. 177-191, 2015. Disponível em: <<http://www.scielo.org.co/pdf/rlsi/v12n1/v12n1a17.pdf>>. Acesso em: 1º jun. 2019.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. De luzes e de voos: em busca da beleza para ser humano. In: LEITE, Maria Isabel; OSTETTO, Luciana E. **Museu, educação e cultura: encontros de crianças e professores com a arte**. 3. ed. Campinas, SP: Papirus, 2005.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes curriculares da educação básica: arte**. Curitiba: Seed, 2008.

PAREYSON, Luigi. **Os problemas da estética**. Tradução de: GARCEZ, Maria Helena. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

PEREIRA, Marcos Villela. O limiar da experiência estética: contribuições para pensar um percurso de subjetivação. **Pro-Posições**, Campinas, v. 23, n. 1, p. 183-195, jan.-abr. 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pp/v23n1/12.pdf>>. Acesso em: 7 maio 2018.

POSSAS, Helga Cristina Gonçalves. Classificar e ordenar: os gabinetes de curiosidades e a história natural. In: FIGUEIREDO, Betania Gonçalves; VIDAL, Diana Gonçalves. (Org.) **Museus**: dos gabinetes de curiosidades à museologia moderna. Belo Horizonte: Argvmentvm; Brasília: CNPq, 2005.

PREZIOSI, Donald. Evitando museocanibalismo. In: HERKENHOFF, Paulo; PEDROSA, Adriano (Curads). **Bienal de São Paulo**, 24, 1998, São Paulo. São Paulo: A Fundação, 1998. v. 1.

PULITA, Edemir Jose; SANTOS, Gilberto Lacerda. As novas perspectivas da imagem na era digital e os impactos na educação formal. **Educação em foco**, UFMG, v. 19, n. 27, 2016. Disponível em: <<http://revista.uemg.br/index.php/educacaoemfoco/article/view/1202>>. Acesso em: 8 jan. 2019.

RICHTER, Ivone Mendes. **Interculturalidade e estética do cotidiano no ensino das artes visuais**. Campinas: Mercado das Letras, 2003.

ROSSI, Maria Helena Wagner. A estética no ensino das artes visuais. **Revista Educação & Realidade**, Rio Grande do Sul, v. 30, n. 2, p. 49-69, 2005. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/12415/7345>>. Acesso em: 23 jun. 2019.

ROSSI, Maria Helena Wagner. Leitura visual e educação estética de crianças. **Revista Gearte**, Porto Alegre, v. 2, n. 2, p. 213-229, ago. 2015. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/gearte>>. Acesso em: 16 jan. 2019.

RUPP, I. Casa João Turin fecha as portas. **Gazeta do Povo**, Curitiba, 16 jun. 2012. Caderno G. Disponível em: <<https://www.gazetadopovo.com.br/caderno-g/casa-joao-turin-fecha-as-portas-36fk59d79kt6fdmllg81xfj2m/>>. Acesso em: 26 dez. 2019.

SALES, Jair Albio Moreira; ARRAIS, Gardner de Andrade; FARIAS, Isabel Maria Sabino de. O museu virtual de arte como espaço de educação estética. **Revista Roteiro**, Minas Gerais, v. 39 (2), p. 487-514, set. 2014. Disponível em: <<https://doaj.org/article/fad4781b1ac5426d52252bf7518109f?gathStatIcon=true>>. Acesso em: 1º jun. 2019.

SANTOS, Magaly de Oliveira Cabral. **Lições de coisas (ou canteiro de obras)**: através de uma metodologia baseada na educação patrimonial.

Dissertação (Mestrado Profissional em Patrimônio Cultural) – Pontifícia Universidade Católica, Rio de Janeiro, 1997.

SILVA, Frederico Barbosa da. et al. **Encontros com o futuro**: prospecções do campo museal brasileiro no início do século XXI. Brasília, DF: Ibram, 2014. Museu, Economia e Sustentabilidade, 1. Disponível em: <http://www.museus.gov.br/wp-content/uploads/2015/01/EncontrosFuturo_Ibram2014.pdf>. Acesso em: 3 out. 2019.

SPERLING, David Moreno. As arquiteturas de museus contemporâneos como agentes no sistema da arte. In: GROSSMANN, Martin; MARIOTTI, Gilberto. (Org.) **Museu arte hoje**. São Paulo: Hedra, 2011. Fórum Permanente

STOLF, Fabiana. **A caminho do museu**: a preparação na escola de visitas a espaços expositivos. 115f. Trabalho de Graduação (Pesquisa no Ensino de Arte) – Curso de Licenciatura em Artes Visuais, Faculdade de Artes do Paraná, Curitiba, 2009.

STOLF, Fabiana; VAZ, Adriana. Feira cultural: percepções sobre a estética escolar. In: VAZ, Adriana; SILVA, Rossano; GÓES, Anderson Roges Teixeira. (Org.). **Narrativas estéticas, formação e ensino**: trilhando rotas de pesquisas sobre educação estética. São Carlos: Pedro & João Editores, 2020.

SUANO. Marlene. **O que é museu**. São Paulo: Brasiliense, 1986. Primeiros Passos

TAZO. In: Wikipedia. Disponível em: <<https://pt.wikipedia.org/wiki/Tazo>>. Acesso em: 29 jan. 2021.

VAZ, Adriana. **O Museu Oscar Niemeyer e seu público**: articulações entre o culto, o massivo e o popular. 379f. Tese (Doutorado em Sociologia) – Universidade Federal do Paraná, 2011. Disponível em: <http://www.exatas.ufpr.br/portal/degraf_adrianavaz/wp-content/uploads/sites/17/2014/11/TESE-FINAL-ADRIANA-VAZ.pdf>. Acesso em: 13 set. 2018.

VAZ, Adriana. O sentido da arte para o público do Museu Oscar Niemeyer: ponderações sobre a educação estética em espaços não formais. In: VAZ, Adriana; SILVA, Rossano; GÓES, Anderson Roges. Teixeira. (Org.). **Narrativas estéticas, formação e ensino**: trilhando rotas de pesquisas sobre educação estética. São Carlos: Pedro & João Editores, 2020a.

VAZ, Adriana. **Olhares e narrativas**: público do Museu Oscar Niemeyer. 1. ed. Curitiba: Appris, 2016.

VAZ, Adriana. Percursos para uma educação estética: o sentido da arte para o público do Museu Oscar Niemeyer (MON). In: BRAGHINI, Katya Mitsuko Zuqui; MUNAKATA, Kazumi; OLIVEIRA, Marcus Aurélio Taborda de. **Novos diálogos**

sobre a história da educação dos sentidos e das sensibilidades. Livro digital. São Paulo: Educ, 2020b.

VAZ, Adriana; SILVA, Rossano. Fundamentos da linguagem visual. Curitiba: InterSaberes, 2016. Teoria e Prática das Artes Visuais.

APÊNDICE 1 – QUESTIONÁRIO

Nome: _____

Idade: _____

Data: _____

1) Você já fez alguma visita ou aula de campo com sua escola?

☐ sim ☐ não

Caso tenha respondido sim, para onde foi?

2) Você conhece algum museu?

☐ sim ☐ não

Caso tenha respondido sim, como você conheceu?

☐ visitou o lugar ☐ viu na internet ☐ visitou virtualmente (pela Internet)

Qual?

3) Que lugares você costuma ir com a sua família?

☐ parques e bosques☐ *shopping*☐ cinema☐ museus☐ igreja☐ festas da comunidade☐ zoológico☐ casa de parentes☐ Outros. Onde: _____

E para fazer o quê: _____

4) Você já visitou algum museu com sua família?

☐ sim ☐ não

Se, sim, Qual?

5) O que você pensa que é possível encontrar em um museu?

6) E se for um museu de arte, o que será que podemos encontrar lá?

7) Você já visitou algum museu de arte?

☐ sim ☐ não

Caso tenha respondido sim, conte o que lhe interessou lá.

8) O que você costuma fazer nos horários em que você não está na escola?

9) Você conhece esses lugares?



() sim

() não

9.1 Caso tenha respondido sim, sabe o que é e onde fica?

9.2 Caso tenha respondido não, o que acredita que pode ser esse lugar?



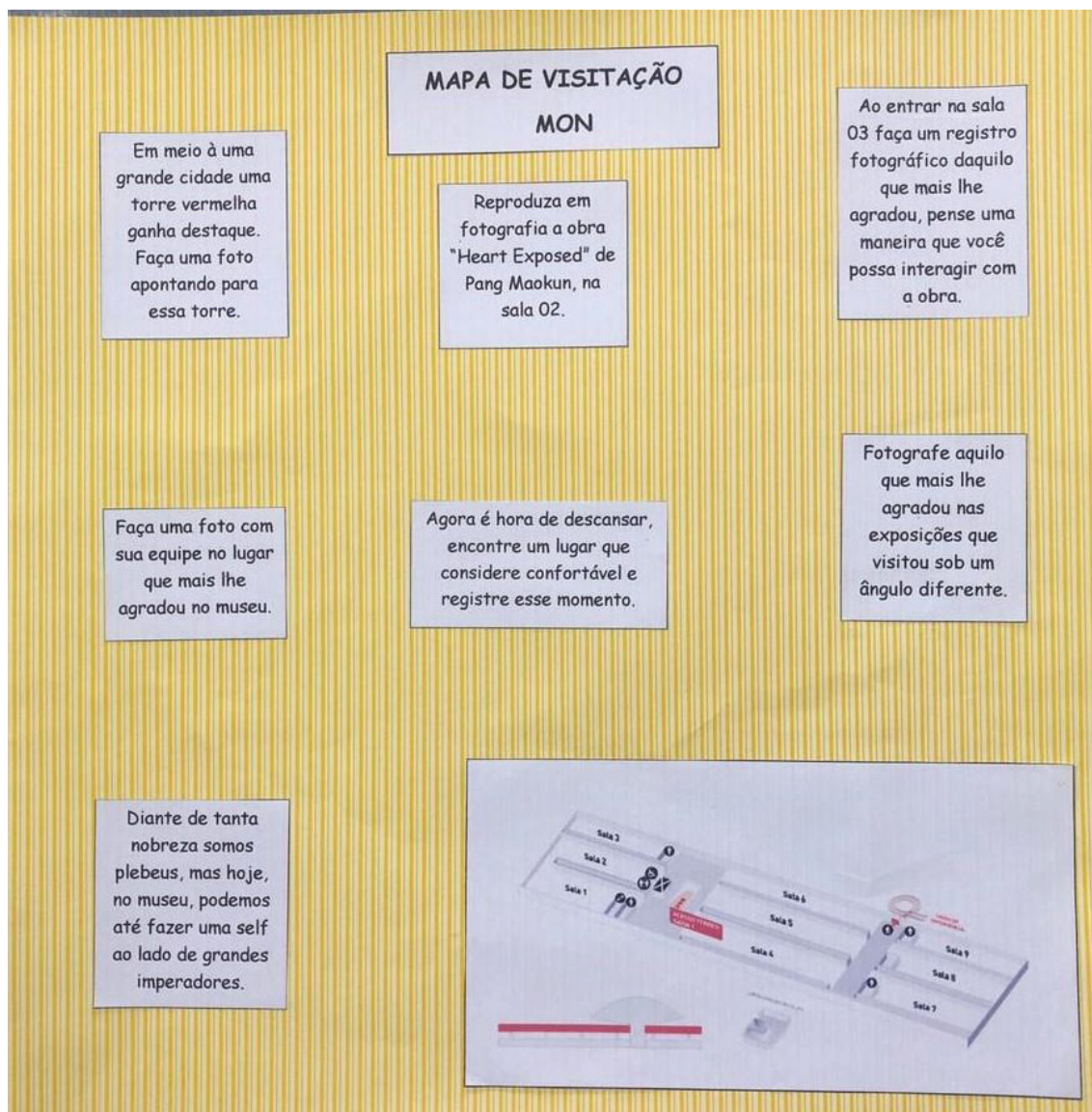
() sim

() não

9.3 Caso tenha respondido sim, sabe o que é e onde fica?

9.4 Caso tenha respondido não, o que acredite que pode ser este lugar?

APÊNDICE 2 – MAPA DE VISITAÇÃO MON



ANEXO 1 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - PAIS E/OU

RESPONSÁVEIS LEGAL

O adolescente, sob sua responsabilidade, está sendo convidado (a) por nós, Dra. Adriana Vaz, professora/orientadora, e Fabiana Stolf, aluna de pós-graduação da Universidade Federal do Paraná, a participar de um estudo intitulado "Visitas escolares ao Museu Oscar Niemeyer (MON): Múltiplas experiências estéticas com alunos do 7º ano do Ensino Fundamental II", por meio de uma abordagem em que se desenvolverá aulas sobre o tema da visita ao museu e envolverá diferentes estratégias de ensino. O estudo é importante para observarmos as reações e aprendizagens dos estudantes sobre Arte e educação estética.

a) O objetivo desta pesquisa é investigar quais objetos que os alunos mais gostam, ou quais situações despertam o interesse deles durante as visitas ao Museu de Arte, o Museu Oscar Niemeyer.

b) As visitas no Museu serão feitas durante as aulas de Arte, e a partir dessa pesquisa os alunos poderão refletir sobre arte e falar da experiência estética de conhecer um espaço cultural como o Museu.

c) Caso o (a) senhor (a) autorize a participação do adolescente nesta pesquisa, será necessário que ele responda um questionário, realize 3 visitas ao Museu sob orientação da professora, e realize as atividades propostas.

d) Para tanto é necessário que o aluno compareça no colégio para participar das aulas, onde serão desenvolvidas as atividades referentes ao projeto. Todas as ações serão realizadas durante o horário de aula, mesmo a visita ao museu.

e) É possível que o adolescente experimente algum desconforto, principalmente relacionado a inibição, timidez ou constrangimento em participar de alguma atividade proposta pela professora. Nesse caso, seu filho/o estudante poderá interromper a atividade, voltando a ela mais tarde ou até mesmo desistindo, sem nenhum prejuízo.

f) Alguns riscos relacionados ao estudo podem ser timidez, desconforto ou constrangimento ao participar de alguma atividade.

g) Os benefícios diretos esperados com essa pesquisa são melhor aprendizagem dos conteúdos de Arte e melhoria da expressão individual e artística na sala de aula. No entanto, o estudante/seu filho (a) nem sempre será diretamente beneficiado com o resultado da pesquisa, mas contribuirá para o avanço científico e para sua formação escolar, podendo ser beneficiado no futuro.

h) As pesquisadoras Fabiana Stolf, professora de Arte no Colégio Estadual Santa Rosa e estudante de Mestrado em Educação – (41) 99226-2716, ou e-mail fabiana.stolf@hotmail.com – e Adriana Vaz, professora da UFPR (vazufpr@gmail.com), são as responsáveis por este estudo e poderão ser contatadas no Colégio Santa Rosa ou no Setor de Educação da UFPR para esclarecer eventuais dúvidas que o senhor (a) possa ter e fornecer-lhe as informações que queira, antes, durante ou depois de encerrado o estudo. O colégio está situado à Rua Dr. Hamilton Portugal Pereira, 515 - Cajuru, Curitiba /PR, no horário das 07:30 às 17:25, de terça à quinta-feira. O Setor de Educação da UFPR fica no Campus Rebouças, R. Rockefeller, 52, Bairro: Rebouças.

Responsável Legal [rubrica]
Pesquisador Responsável ou quem aplicou o TCLE [rubrica]
Orientador [rubrica]

Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos do Setor de Ciências da Saúde da UFPR | CEP/SD
Rua Padre Camargo, 285 | 1º andar | Alto da Glória | Curitiba/PR | CEP 80060-240
cometica.saude@ufpr.br – telefone (041) 3360-7259

Aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos do Setor de Ciências da Saúde/UFPR.
Parecer CEP/SD-PB nº 368/11
na data de 01/11/2011

i) A participação do adolescente neste estudo é voluntária, portanto, é possível desistir a qualquer momento e solicitar que lhe devolvam este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido assinado.

j) As informações relacionadas ao estudo poderão ser conhecidas apenas pelas pessoas autorizadas, ou seja, as pesquisadoras Adriana Vaz e Fabiana Stolf. No entanto, se qualquer informação for divulgada em relatório ou publicação, isto será feito sob forma codificada, para que a identidade do adolescente seja preservada e mantida sua confidencialidade.

k) O material obtido (questionários, atividades, imagens e vídeos) será utilizado unicamente para essa pesquisa e será devolvido aos estudantes as atividades realizadas nas aulas, ou os materiais serão apagados (áudios, vídeos e/ou fotos) ao término do estudo, dentro de 2 anos.

l) As despesas necessárias para a realização da pesquisa, transporte para deslocamento escola/museu/escola não são de sua responsabilidade e o (a) senhor (a) não receberá qualquer valor em dinheiro pela participação do adolescente.

m) Quando os resultados forem publicados, não aparecerá nome do adolescente, e sim um código.

n) Se o (a) senhor (a) tiver dúvidas sobre os direitos do adolescente como participante de pesquisa, você pode contatar também o Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEP/SD) do Setor de Ciências da Saúde da Universidade Federal do Paraná, pelo telefone 3360-7259. O Comitê de Ética em Pesquisa é um órgão colegiado multi e transdisciplinar, independente, que existe nas instituições que realizam pesquisa envolvendo seres humanos no Brasil e foi criado com o objetivo de proteger os participantes de pesquisa, em sua integridade e dignidade, e assegurar que as pesquisas sejam desenvolvidas dentro de padrões éticos (Resolução nº 466/12 Conselho Nacional de Saúde).

Eu, _____, li esse Termo de Consentimento e compreendi a natureza e o objetivo do estudo para o qual autorizo a participação do adolescente sob minha responsabilidade. A explicação que recebi menciona os riscos e benefícios. Eu entendi que somos livres para interromper a participação a qualquer momento sem justificar nossa decisão e sem qualquer prejuízo para mim e para o adolescente.

Eu concordo voluntariamente em participar deste estudo.

☐ Aceito que a imagem e voz de meu (minha) filho (a) sejam gravadas durante as aulas e visitas ao museu.

☐ Não aceito que a imagem e voz de meu (minha) filho (a) sejam gravadas durante as aulas e visitas ao museu.

Curitiba, _____ de _____ de 2019.

[Assinatura do Pai ou Responsável Legal]

[Pesquisador Responsável ou quem aplicou o TCLE]

Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos do Setor de Ciências da Saúde da UFPR | CEP/SD
Rua Padre Camargo, 285 | 1º andar | Alto da Glória | Curitiba/PR | CEP 80060-240
cometica.saude@ufpr.br - telefone (041) 3360-7259

Aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos do Setor de Ciências da Saúde/UFPR.
Parecer CEP/SD-PB nº _____
na data de 09/11/2019.

ANEXO 2 – TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TALE

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - ADOLESCENTE

Título do Projeto: Visitas escolares ao Museu Oscar Niemeyer (MON): Múltiplas experiências estéticas

Pesquisadores Responsáveis: Adriana Vaz e Fabiana Stolf

Local da Pesquisa: Colégio Estadual Santa Rosa

Endereço: Rua Dr. Hamilton Portugal Pereira, 515 – Cajuru - Curitiba

O que significa assentimento?

Assentimento é um termo que nós, pesquisadores, utilizamos quando convidamos uma pessoa da sua idade, adolescente entre 11 a 14 anos, para participar de um estudo. Depois de compreender do que se trata o estudo, e, se concordar em participar dele, você poderá assinar este documento.

Nós te asseguramos que você terá todos os seus direitos respeitados e receberá todas as informações sobre o estudo, por mais simples que possam parecer.

Pode ser que este documento, denominado TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO, contenha palavras que você não entende. Por favor, peça ao responsável pela pesquisa ou à equipe de estudo para explicar qualquer palavra ou informação que você não entenda claramente.

Informação ao participante

Você está sendo convidado (a) a participar de uma pesquisa com o objetivo de investigar quais objetos que você mais gosta ou quais situações despertam o seu interesse durante as visitas ao Museu de Arte, o Museu Oscar Niemeyer. As visitas no museu serão feitas durante as aulas de Arte, e a partir dessa pesquisa você pode refletir sobre arte e a experiência estética de conhecer esse espaço cultural.

Por que estamos propondo este estudo? Porque é importante para observarmos as reações e aprendizagens dos estudantes sobre arte e educação estética.

Os benefícios da pesquisa incluem uma melhor aprendizagem dos conteúdos de Arte e melhoria da expressão individual e artística na sala de aula. No entanto, o estudante nem sempre será diretamente beneficiado com o resultado da pesquisa, mas contribuirá para o avanço científico e para sua formação escolar, podendo ser beneficiado no futuro.

O estudo será desenvolvido durante as aulas de Arte e em 3 visitas ao Museu Oscar Niemeyer sob a orientação da professora. Para isso serão realizadas atividades práticas, questionários serão aplicados e haverá ainda gravação de áudio, vídeo e imagens. Ressaltando que a sua identidade será mantida, com o uso de tarjas no rosto, e ao final todo o material da pesquisa ou lhe será devolvido ou será apagado após o término do estudo.

Essas atividades farão parte das avaliações práticas da disciplina de Arte que poderão ser realizadas mesmo que você não venha a participar do projeto, assim não será prejudicado.

Que devo fazer se eu concordar voluntariamente em participar da pesquisa?

Caso você aceite participar da pesquisa será necessário participar das aulas de Arte onde serão desenvolvidas as atividades referentes ao projeto. Todas as ações serão realizadas durante o horário de aula, mesmo a visita ao museu.

Participante da Pesquisa [rubrica]

Pesquisador Responsável ou quem aplicou o TCLE/TALE [rubrica]

Orientador [rubrica]

Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos do Setor de Ciências da Saúde da UFPR | CEP/SD
Rua Padre Camargo, 285 | 1º andar | Alto da Glória | Curitiba/PR | CEP 80060-240
cometica.saude@ufpr.br – telefone (041) 3360-7259

Aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa
em Seres Humanos do Setor de Ciências da
Saúde/UFPR.
Parecer CEP/SD-PB.nº 3622/29
na data de 04/11/2019

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - ADOLESCENTE

A sua participação é voluntária. Caso você opte por não participar não terá nenhum prejuízo no seu desempenho escolar.

Contato para dúvidas

Se você ou os responsáveis por você tiverem dúvidas com relação ao estudo ou aos riscos relacionados a ele, você deve contatar o pesquisador principal ou membro de sua equipe, Adriana Vaz (vazufpr@gmail.com) e Fabiana Stolf (fabiana.stolf@hotmail.com) pelo telefone 3226-2616 ou no endereço Rua Rockefeller, 52 – Rebouças.

Se você tiver dúvidas sobre seus direitos como participante de pesquisa, você pode contatar também o Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEP/SD) do Setor de Ciências da Saúde da Universidade Federal do Paraná, pelo telefone 3360-7259.

DECLARAÇÃO DE ASSENTIMENTO DO PARTICIPANTE

Eu li e discuti com o pesquisador responsável pelo presente estudo os detalhes descritos neste documento. Entendo que eu sou livre para aceitar ou recusar e que posso interromper a minha participação a qualquer momento sem dar uma razão. Eu concordo que os dados coletados para o estudo sejam usados para o propósito acima descrito.

☐ Aceito que minha imagem e voz sejam gravadas durante as aulas e visitas ao museu.

☐ Não aceito que minha imagem e voz sejam gravadas durante as aulas e visitas ao museu.

Eu entendi a informação apresentada neste TERMO DE ASSENTIMENTO. Eu tive a oportunidade para fazer perguntas e todas as minhas perguntas foram respondidas.

Eu receberei uma cópia assinada e datada deste documento.

Curitiba, _____ de _____ de 2019.

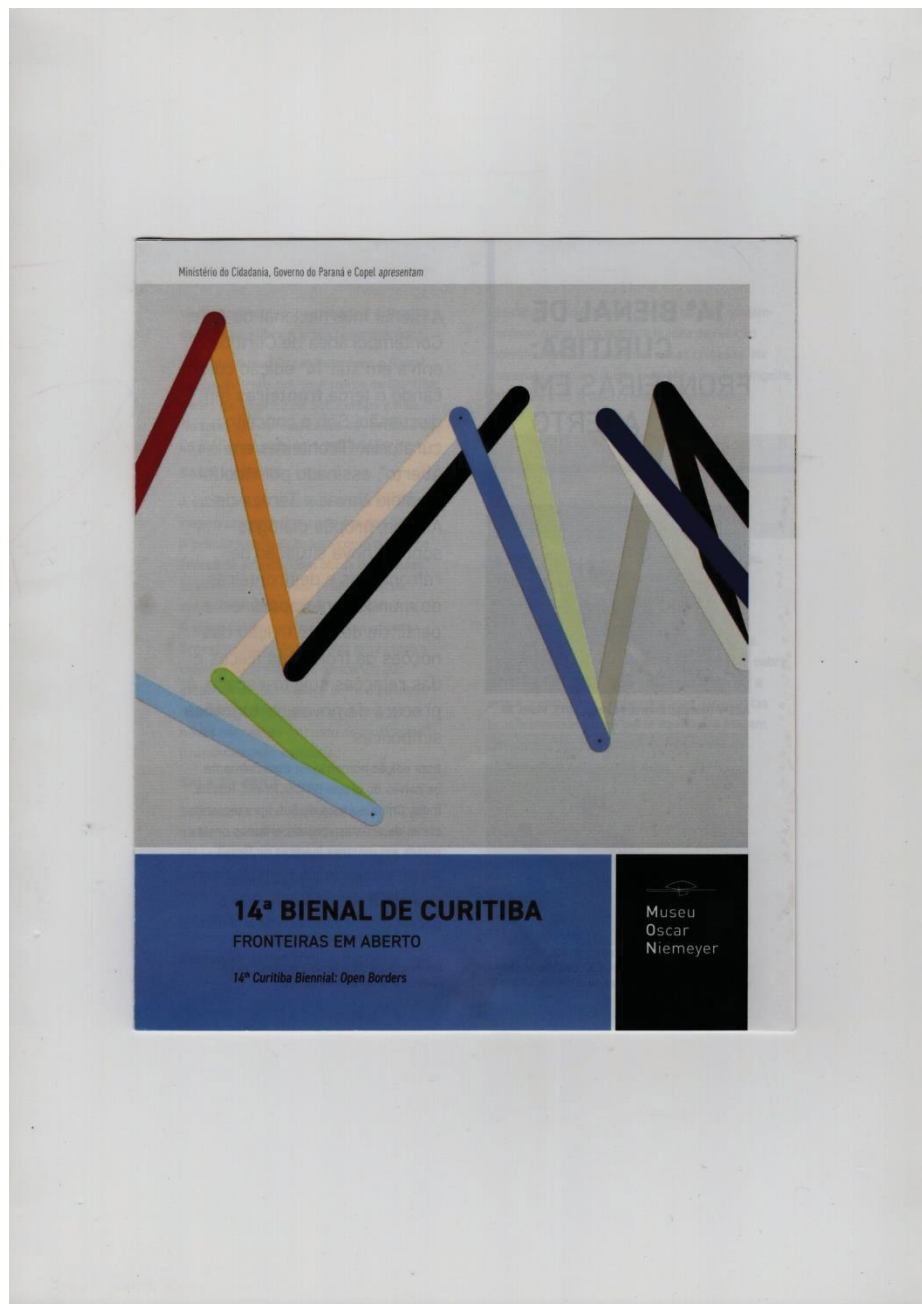
Assinatura do Adolescente

Assinatura do Pesquisador Responsável ou quem aplicou o TALE

Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos do Setor de Ciências da Saúde da UFPR | CEP/SD
Rua Padre Camargo, 285 | 1º andar | Alto da Glória | Curitiba/PR | CEP 80060-240
cometica.saude@ufpr.br – telefone (041) 3360-7259

Aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos do Setor de Ciências da Saúde/UFPR.
Parecer CEP/SD-PB nº 368/2019
na data de 04/11/2019

**ANEXO 3 – ENCARTE DA XIV BIENAL DE ARTE CONTEMPORÂNEA
DE CURITIBA**



14ª BIENAL DE CURITIBA: FRONTEIRAS EM ABERTO



AES•F (Rússia). Inverso Mundus, 2015. Vídeo. 38'



Cildo Meireles (Brasil). Cruzeiro do Sul, 1969. Cubo de madeira com uma seção de pinho e outra de carvalho. 9 x 9 x 9 mm

A Bienal Internacional de Arte Contemporânea de Curitiba entra em sua 14ª edição colocando o tema **fronteiras** em discussão. Sob o conceito curatorial "Fronteiras em Aberto", assinado por Adolfo Montejo Navas e Tereza de Arruda, propõe diálogos sobre a nova situação de refronteiras e desfronteiras do mundo contemporâneo a partir da desconstrução das noções de fronteiras físicas e das relações sujeito-espço, à procura de novas cartografias simbólicas.

Esta edição homenageia especialmente os países do grupo BRICS: Brasil, Rússia, Índia, China e África do Sul, apresentando obras de artistas contemporâneos destes países em mostras inéditas no Brasil.

Em um percurso pelo Museu Oscar Niemeyer, a maior sede do evento, o público confere o trabalho de artistas dos

Confira todos os artistas e exposições em www.bienaldecuitiba.com.br

cinco continentes, ampliando o diálogo e os olhares sobre a arte contemporânea.

Além do Museu Oscar Niemeyer, a Bienal ocupa diversos outros museus de Curitiba, sedes na América do Sul, Europa e Ásia. No total, são apresentados 461 artistas de 45 países em mais de 1.300 sedes.

SALA 1 - BRICS

A sala 1 abriga duas exposições em homenagem aos países integrantes dos BRICS. A primeira exposição tem como curadora Tereza de Arruda, com obras de artistas brasileiros e indianos, propondo uma reflexão sobre questões sócio-culturais. A segunda, de curadoria da sul-africana Ernestine White-Mifetu, traz uma mostra coletiva de artistas sul-africanos que estabelecem um diálogo entre o passado de seu país de origem e a construção de novas narrativas tratando de realidades (trans)nacionais e globais.

SALA 2 - BRICS

Seguindo as homenagens ao grupo BRICS, a sala exibe obras de artistas contemporâneos brasileiros, russos e chineses. Sob curadoria de Adolfo Montejo ganha destaque Cildo Meireles, um dos maiores artistas contemporâneos brasileiros. Os curadores Tereza de Arruda, Esenija Bannan e Lu Zhengyuan trazem artistas que de um lado

ressaltam a diversidade criativa da arte contemporânea russa e do outro, a fluidez da relação indivíduo e natureza com as obras chinesas. Na antessala, com a curadoria de Massimo Scaringelli está a obra do artista brasileiro Jairo Valdatti.



Yang Chun (China). Beautiful forest, 2014. 6'43". Vídeo.

SALA 4 - ENTREMUNDOS

A exposição "Entremundos", de curadoria de Adolfo Montejo Navas, propõe uma reflexão sobre a transversalidade presente entre o sujeito, a arte e a sociedade contemporânea. Os artistas brasileiros que fazem parte da mostra traçam um retrato desse pluralismo fronteiriço de sujeito-espço-temporalidade.



Lerato Shadi (África do Sul). Mosako Wa Nako, 2019. Lastro de performance, tapete em lã, 40 x 60 cm

SALA 9 - MAC NO MON

A Bienal ocupa também a Sala 9, em cooperação com o Museu de Arte Contemporânea do Paraná (MAC-PR). Nessa sala estão expostas obras de artistas chineses e sul-africanos sob curadoria de Massimo Scaringella e Ernestine White-Mifetu, e com a curadoria do chinês Fan Di'An, a exposição "Tranformantion Creation". Na sala 9, a Bienal apresenta também projetos de arquitetura rural contemporânea sob curadoria do chinês Li Xiangning, no âmbito do Circuito de Arquitetura da Bienal.

SALA 11

A curadora argentina Gabriela Urtiaga apresenta uma mostra coletiva de mulheres artistas argentinas, sob discussões estéticas e etimológicas no que tange a relação entre feminismo(s) e arte contemporânea. A sala também conta com a curadoria do italiano Massimo Scaringella, apresentando ao público trabalhos de artistas de diversos países que dialogam sobre a questão de geografias e dualidades entre realidade e fantasia.

TORRE E ESPAÇO ARAUCÁRIA

Na Torre, em direção ao Olho do MON, o público poderá conferir, com curadoria de Adolfo Montejó Navas, trabalhos dos

artistas Eduardo Scala, Joan Brossa e Nicanor Parra. O Espaço Araucária recebe obras com curadoria de Royce W. Smith.

OLHO - FRONTEIRAS EM ABERTO

O Olho apresenta o tema geral da 14ª Bienal de Curitiba: Fronteiras em Aberto. Sob a curadoria de Adolfo Montejó Navas, os visitantes poderão conhecer trabalho de artistas como Antoni Muntadas, Arthur Omar, Daniel Canogar e Juan Luis Moraza. E sob curadoria de Tereza de Arruda, verão trabalhos de artistas do coletivo FABRIK e representantes da arte contemporânea brasileira e europeia. Também no Olho, obras com curadoria de Massimo Scaringella.

ESPAÇO EXTERNO

Na parte externa do MON, pode-se visitar as obras de Marcos Amaro e Alf Vivern com curadoria de Massimo Scaringella. Também a artista Ana Vitória Mussi, sob curadoria de Adolfo Montejó Navas, e ainda a artista Soyoung Chung com curadoria de Sunjung Kim e Serene Pac.



Rakhi Peswani (Índia). Reinforcements for the Displaced, 2013. Tecido de Taleá Chamuscado. Dimensões variadas

CONFIRA OS ESPAÇOS DA 14ª BIENAL DE CURITIBA

EM CURITIBA

Circuito de Museus: Museu Oscar Niemeyer (MON), Museu de Arte Contemporânea (MAC-PR), Sede MON e Sede Adalce Araújo - SECC, Museu Paranaense (MUPA), Museu Municipal de Arte (MUMA - Portão Cultural), Museu Casa Alfredo Andersen, Museu da Fotografia, Museu da Imagem e do Som do Paraná (MIS), Museu de Arte Indígena (MAI), Museu Guido Viaro.

Circuito Integrado: Galeria da OAB, Centro Cultural Teatro Guaíra, Biblioteca Pública do Paraná, BRDE Palacete dos Leões, Memorial de Curitiba, APAP-PR e Design Center.

Circuito de Galerias: ARQ/ART Galeria, Boiler Galeria, SIM Galeria, Simões de Assis, Solar do Rosário, Ybakatu, Zuleika Bisacchi, Ponto de Fuga, Casa da Imagem, AIREZ, TETRA e Zilda Fraletti.

CUBIC 4: Museu de Arte da UFPR (MUSA), DEARTES - Departamento de Artes da UFPR, Museu Municipal de Arte (Centro de Arte Digital), Museu da Gravura e Caixa Cultural.

Bienal pela Cidade: 22 Terminais de Ônibus urbanos, 1290 Ônibus da rede de transporte de Curitiba e Sociedade 13 de Maio.

Circuito de Arquitetura: Museu Universitário (PUCPR), Casa Frederico Kirchgassner e Sala 9 do Museu Oscar Niemeyer.

SEDES DA BIENAL NA AMÉRICA DO SUL

Cascavel (BR): Museu de Arte de Cascavel.

Londrina (BR): Divisão de Artes Plásticas da Casa de Cultura da UEL.

Maringá (BR): CAC - Centro de Ação Cultural.

Florianópolis | Polo SC (BR): Museu da Escola Catarinense, Museu de Arte de Santa Catarina, Fundação Cultural Badesc, O Sítio, NaCaca - Coletivo Artístico, Espaço Cultural Armazém - Coletivo Elza, Galeria Municipal da Arte Pedro Paulo Vecchietti e Memorial Meyer Filho.

Brasília (BR): Espaço Cultural Renato Russo, Palácio Itamaraty.

São Paulo (BR): Oficina Cultural Oswald de Andrade, Galeria Choque Cultural e Ateliê Fidalga.

Buenos Aires (AR): Centro Cultural Néstor Kirchner (CCKL).

Rosário (AR): Museo MACRO.

Assunção (PY): Centro Cultural España Juan de Salazar.

Montevideo (UY): Museo Nacional de Artes Visuales (MNAV).

Santiago (CH): Un Espacio.

SEDE DA BIENAL NA CHINA

Chengdu: Museum Experimental Gallery - University of Electronic Science and Technology of China.

SEDES DA BIENAL NA EUROPA

Paris (FR): Maison du Portugal.

Versailles (FR): Université de Versailles Saint-Quentin-en-Yvelines.

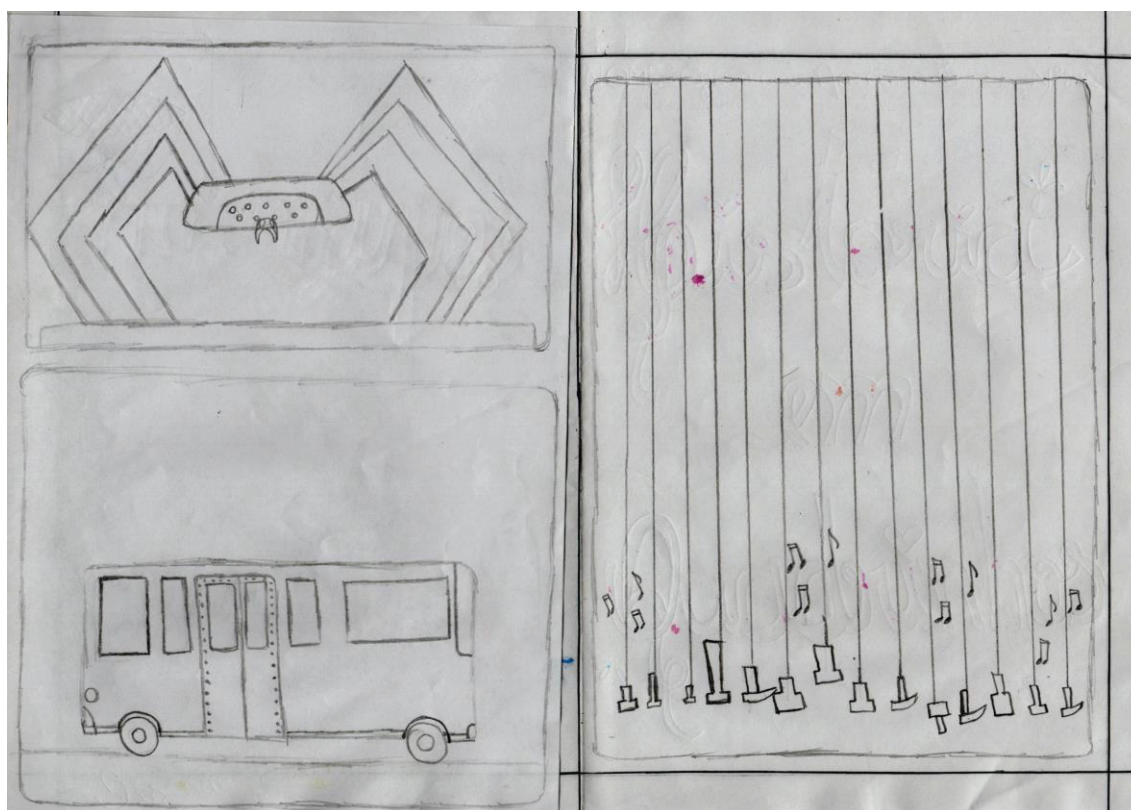
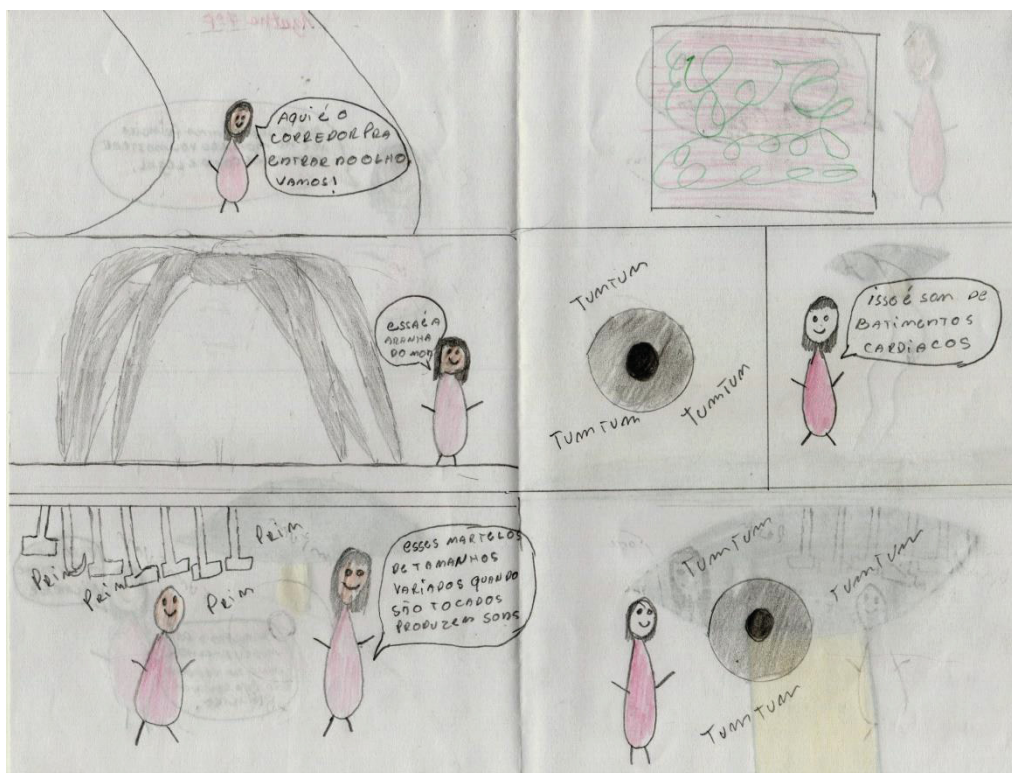
Bruxelas (BE): Casa do Brasil na Bélgica.

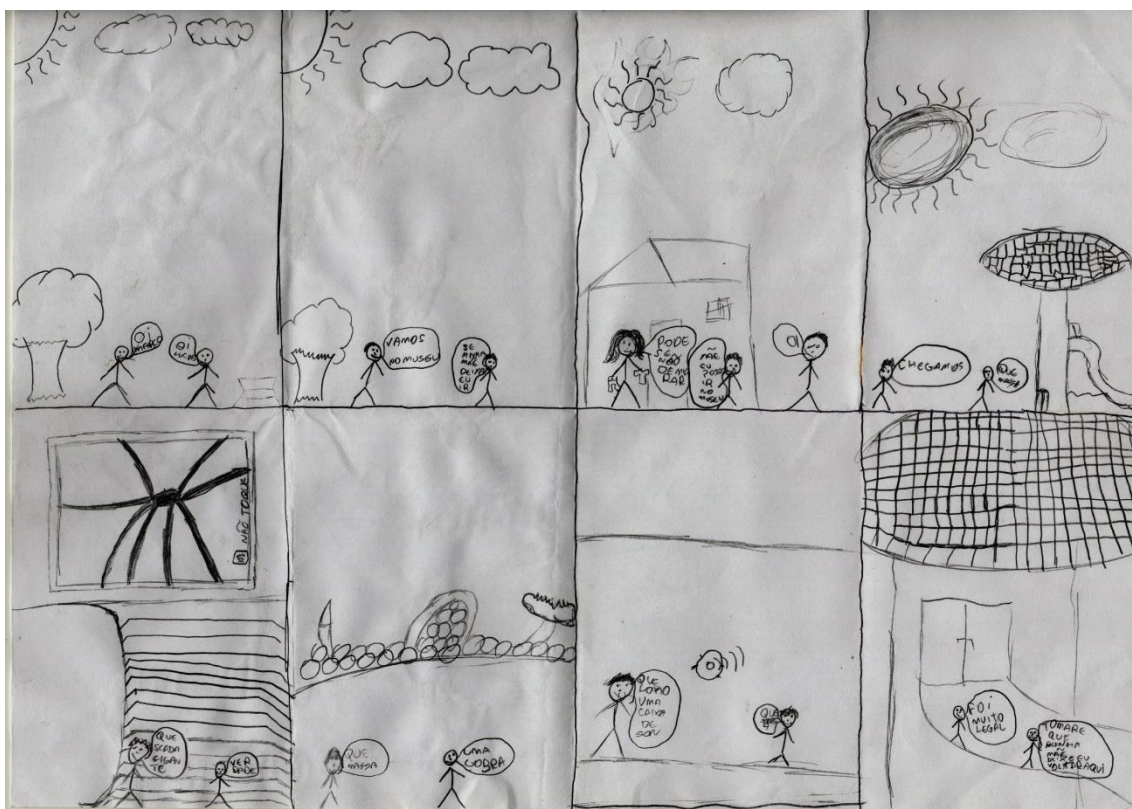
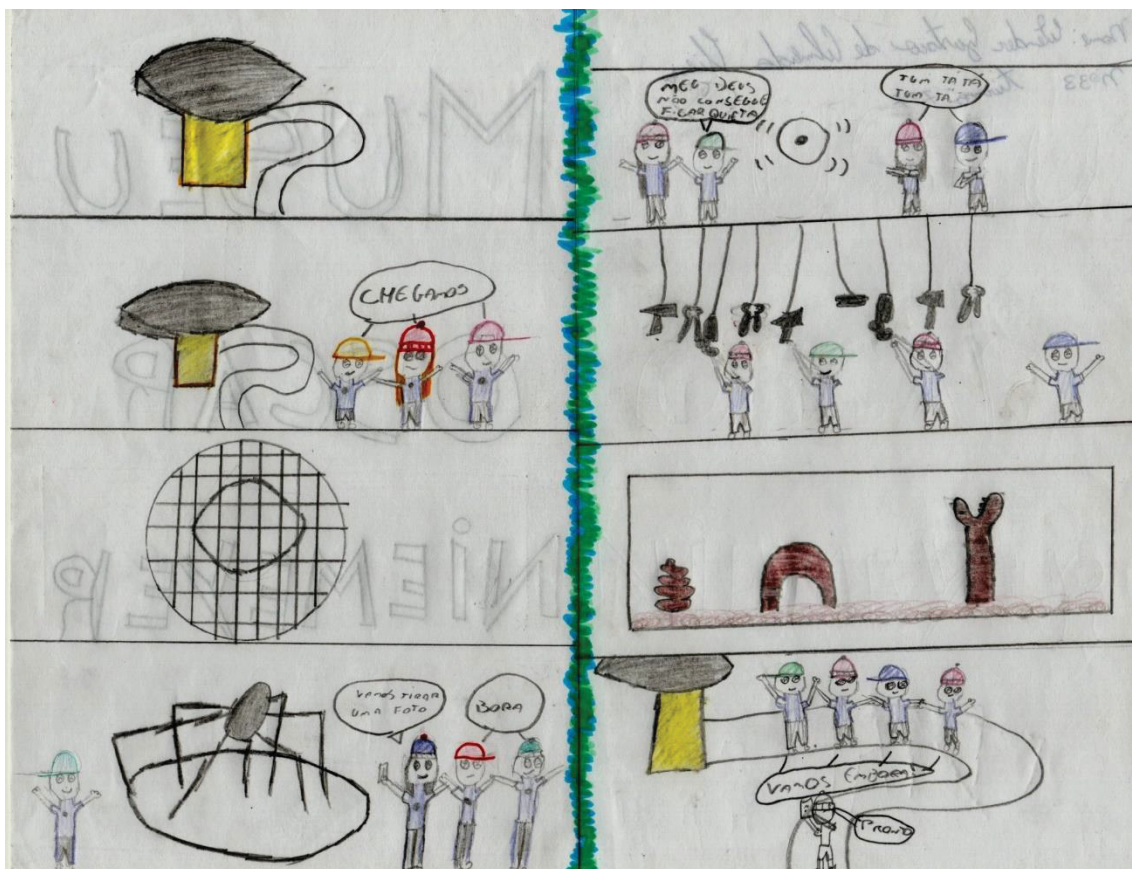
Basel (SW): Stiftung Brasileira.

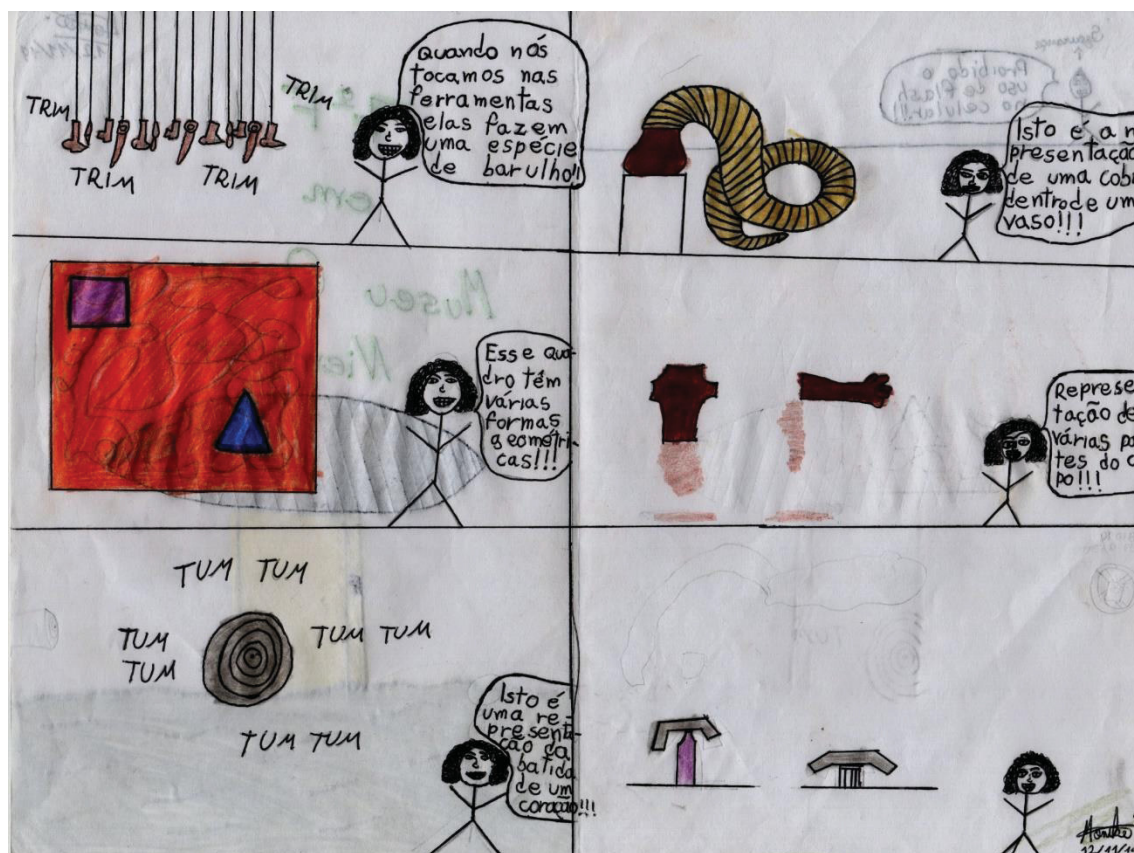
Confira toda a programação em www.bienaldecuitiba.com.br
Siga o fluxo:

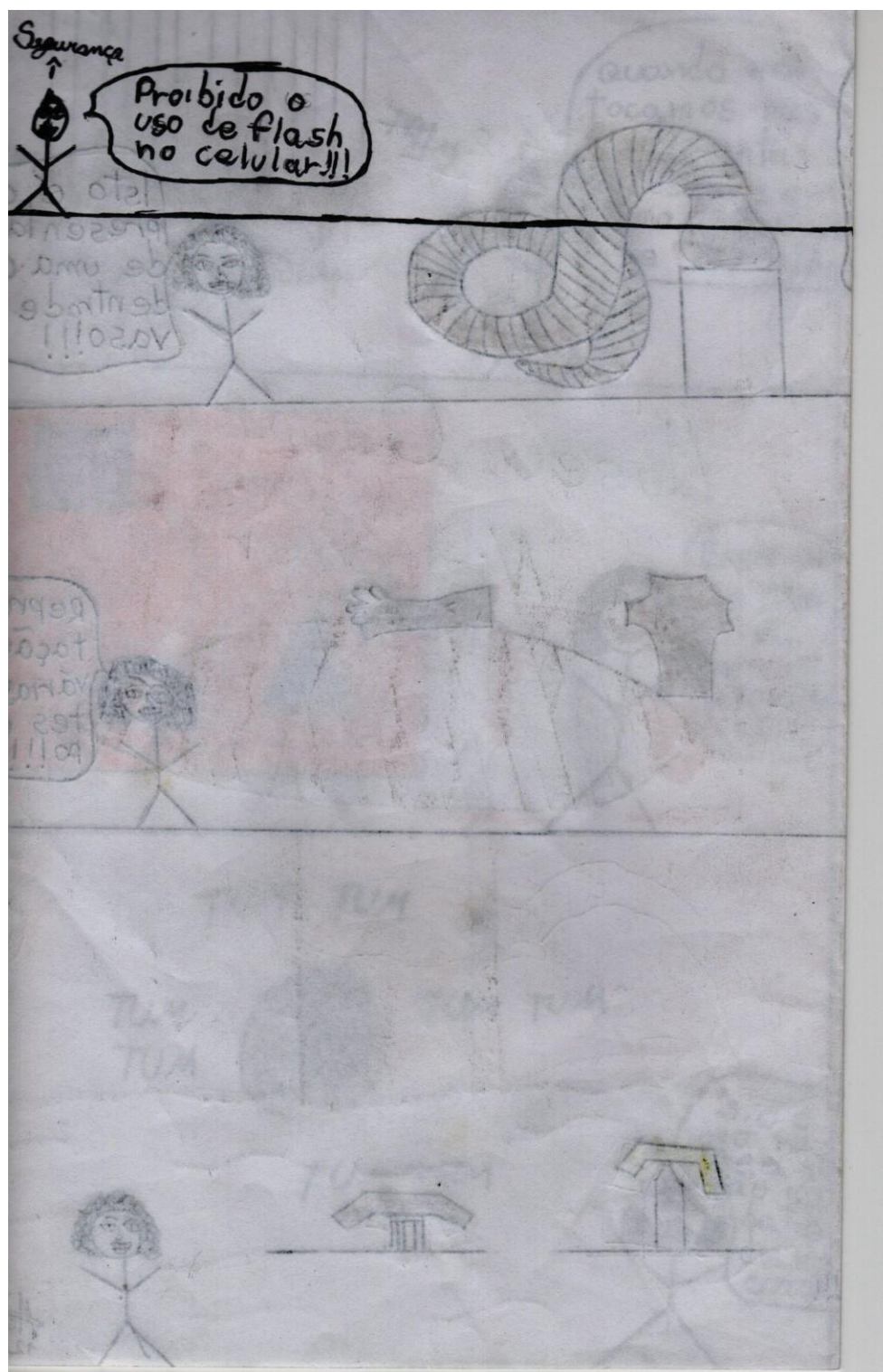
f / bienaldecuitiba @ @bienaldecuitiba

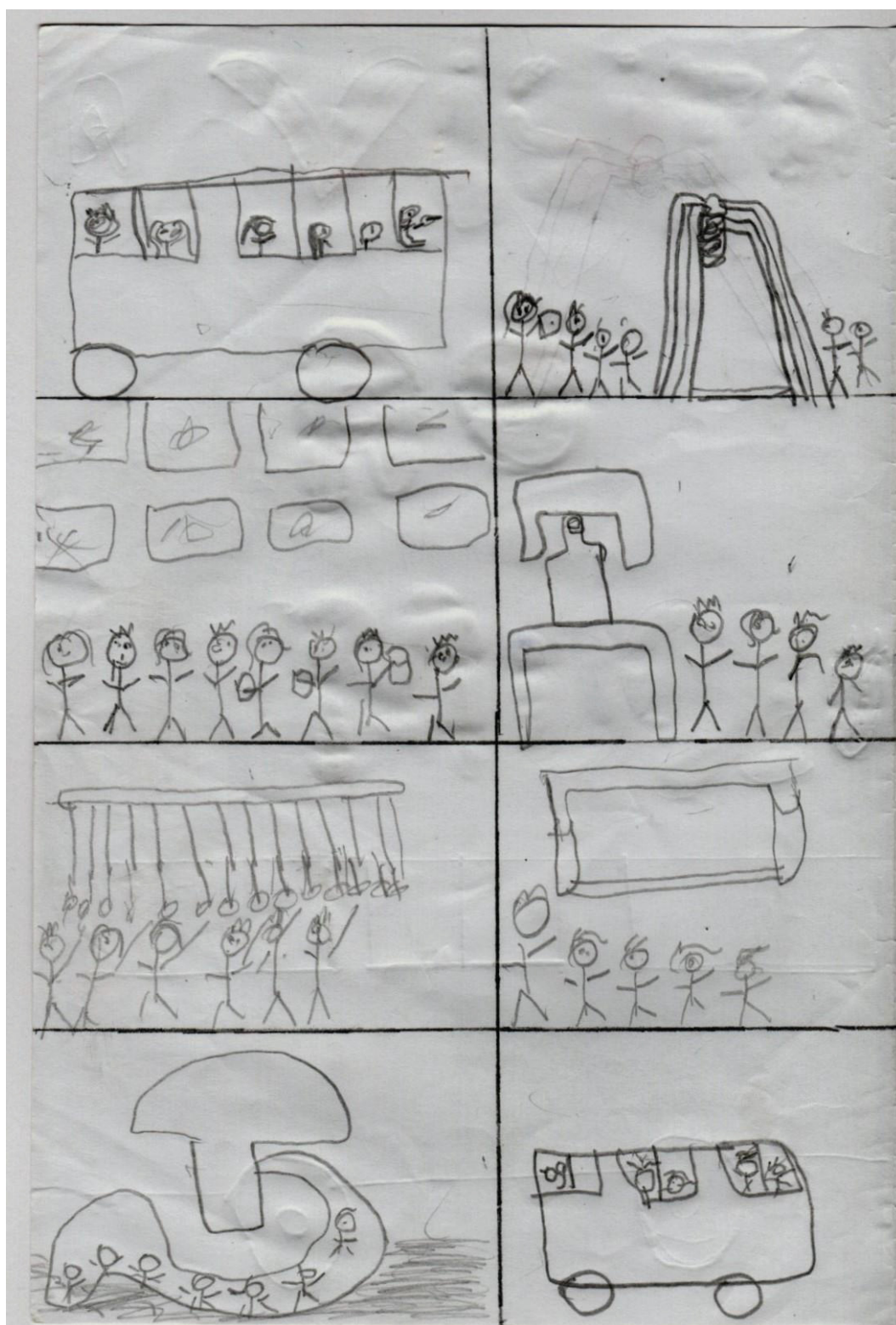
ANEXO 4 – HQs

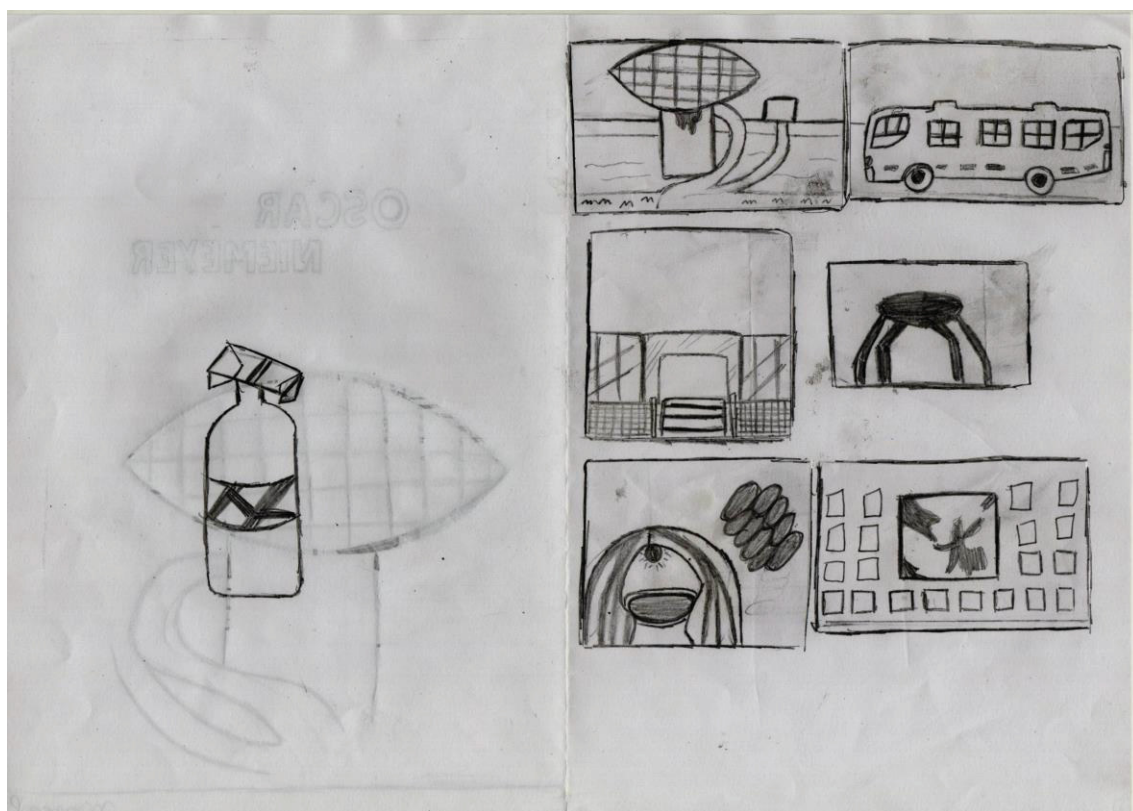
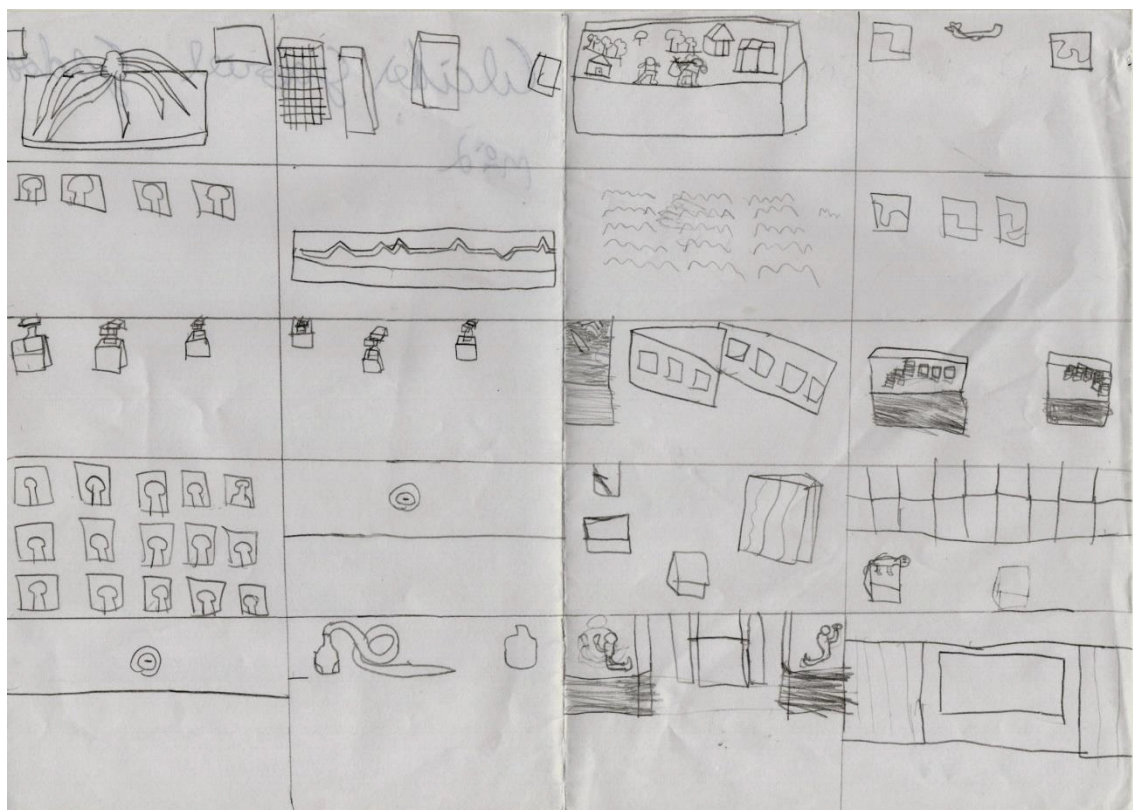


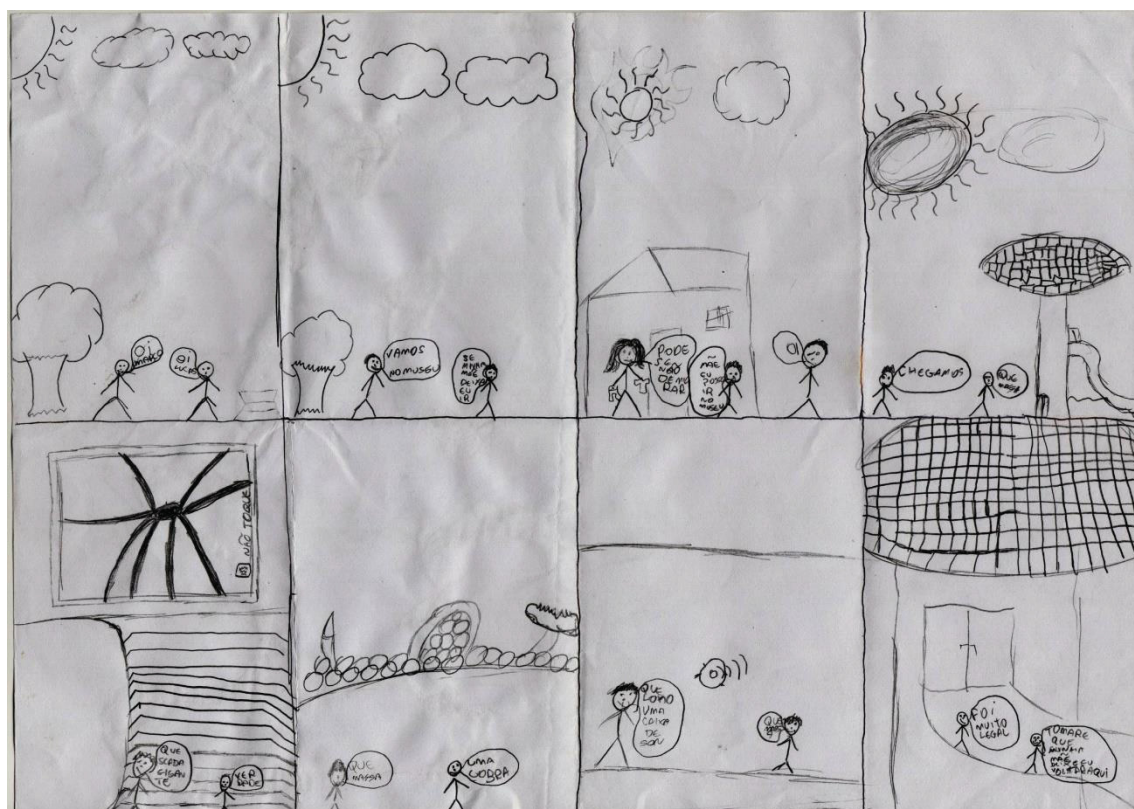
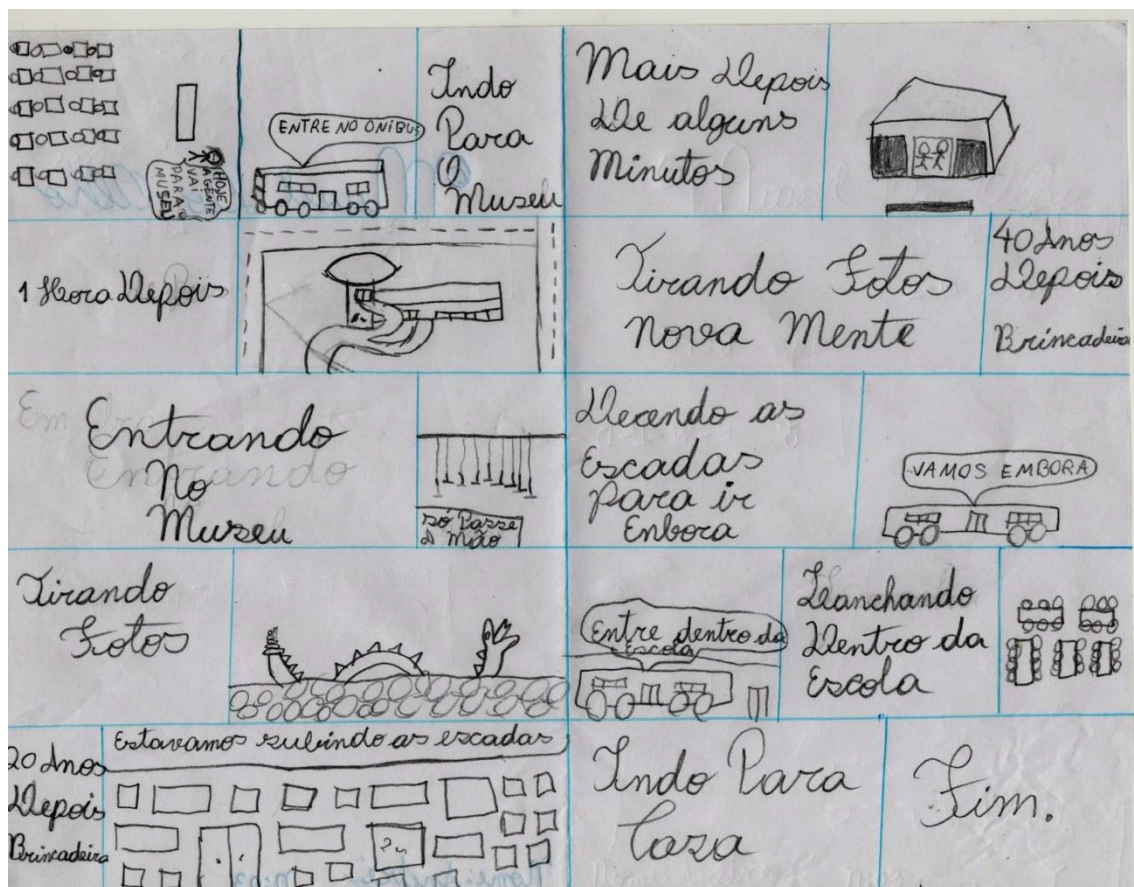


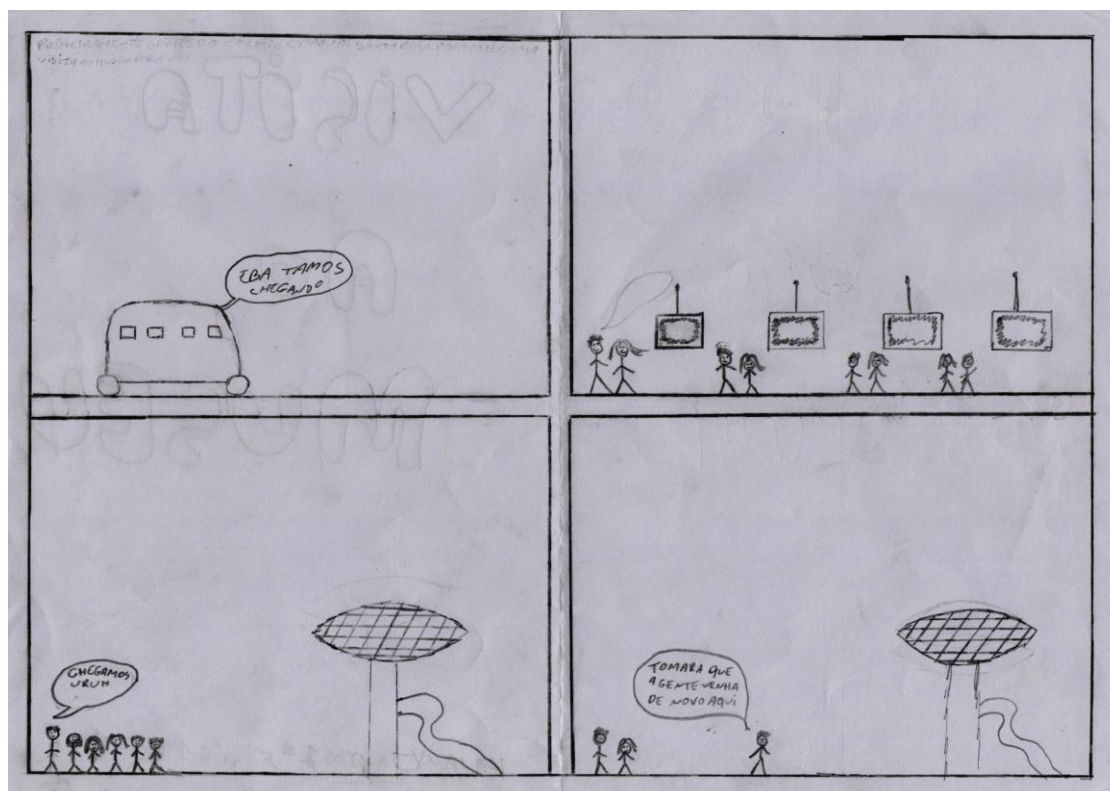
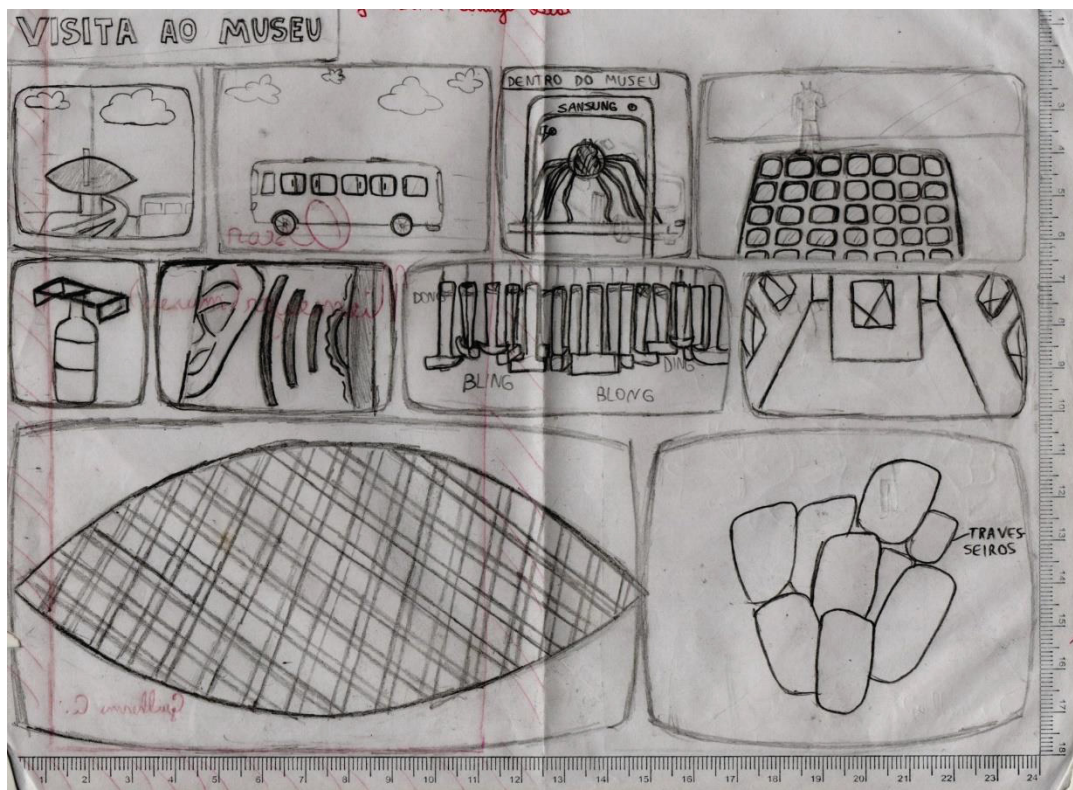












ANEXO 5 – FOTOGRAFIAS DOS ESTUDANTES



Figura 1 – Quadrados



Figura 2 – Equilíbrio



Figura 3 – Cores

ANEXO 6 – CARTAS

19 / 11 / 19

Curitiba, 19 de Novembro 2019.

Tia Carol se sabe que eu te amo mto, por isso
mei escrever pra vc, sei que vc conhece mto bem Curi-
tiba, mais minha prof Fabiana disse para minha turma escre-
ver uma carta para qualquer pessoa, então decidi escrever para
vc que amo tanto. ♡

No Museu Oscar Niemeyer, o fato dele ter sido constru-
ido no formato de um olho já se destaca dos outros
museus eu acho KSKSKS, bem tem uma escultura ^{larga} ~~grande~~
na entrada do museu, ela é uma espécie de aranha é
mto grande deve ter uns 3 metros é mto legal.

Depois lá dentro do olho mesmo tem várias alinha-
das que se pode deitar, e se tem várias luzes ne-
gas mto top, também tem várias ferramentas por exemplo:
martelo, serra, machado etc... e elas fazem um barulho
bem legal e ali pertinho tem uma escultura feita
de papel mto linda o papel representa uma cidade
do Japão é mto colorido e por fim tem um chão
mto legal que é de vidro, da pra ver tudo q tem
debixo de vc.



ou melhor?



Quitiba, 20 de novembro de 2019.

Oi mãe! Tudo bem aqui é seu amado filho Anna Luiza.

Estou escrevendo essa carta para te convidar a visitar o Museu Ixar Niemeyer mais conhecido como MON ou museu do olho.

Lá é muito grande e muito legal! Lá tem várias salas decoradas de várias artistas "renomadas".

O MON conta com 9 salas com exposições incríveis, conta com um salão só do Ixar Niemeyer contando a história dele.

Lá é bem exposto e o lugar mais legal de lá é o túnel que dá acesso ao elevador, esse túnel do o olho de que ele é feito. Outro lugar super legal do MON é o piso de vidro.

Espero que você tenha a oportunidade de ir lá.

Beijos de seu filho amado...

Curitiba, 20 de novembro de 2019.

Mãe Anna,

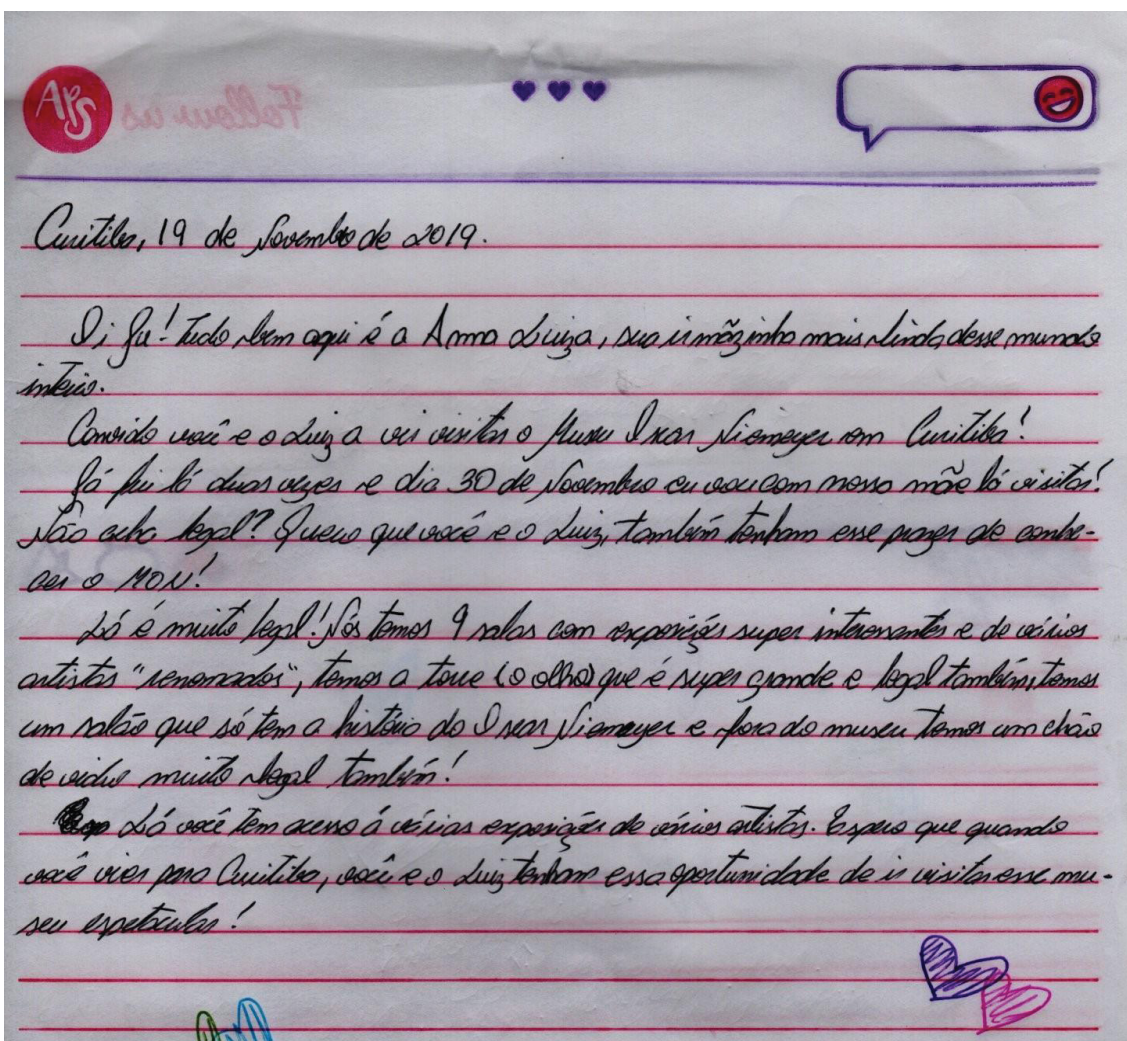
aqui é sua querida amiga, mais amada do mundo, que vai com mil milhões;

Dei que foi lá no mar, mais quero te convidar para ir de novo com mim, lá é um lugar calmo, que tem várias coisas pra ver e disfrutar imaginações, tem um espaço livre que dá pra gente fazer um pequeniquinho com várias comidas e bebidas nas abundâncias lá dentro de onde fogem várias coisas lá. Não tenho muita coisa pra falar mais estou te convidando a ir lá. Acerte? E aguardo sua resposta, estou esperando!

OBS: te amo mil milhões!

Marcos Paulo: estou te convidando para ir ao Museu Oscar Niemeyer. Você e sua família, porque você não poderia ir sozinho. Enfim, eu gostei muito quando fui ao museu, e acho que você também gostaria. Vou contar os motivos para você ir lá: lá é muito legal, interessante, as obras são bem criativas e também são bonitas, e espero que você seja um responsável só, mas depende de você se quiser ir ou não.

Oi tudo bem com você? Então gostaria de te lembrar que no dia 30 de novembro de 2019 estaremos indo ao Museu Oscar Niemeyer com minha turma da Colégio, eu sei que você disse que ia mais tarde só para lembrar mesmo, quando eu fui lá eu gastei muita espera que você gaste muito também, espero que de para você visitar outras vezes lá, de uma coisa eu sei que se você for não se arrependerá, pois fui e não me arrependi, Bye



Curitiba, 27 de novembro de 2019.

Oi Tudo bem eu queria te convidar para uma visita ao Museu Oscar Niemeyer Meu nome é André e eu estou enviando este convite para ir para o Museu Oscar Niemeyer Tudo bem para você em dia 30 de Novembro Sábado esta carta já te chega quando vai ser o passeio do Museu e é para ir com os responsáveis com você Tchau.

Então se você quiser mostrar para seus responsáveis o Museu do Alho direto você pode ir direta mente para o Museu na hora que você chegar muito obrigado por ter lido minha carta com o convite para o Museu

Tchau

E

Muito

O

Brigado.

Eu queria te convidar para conhecer o Museu Oscar Niemeyer que foi lá duas vezes se eu achii bem legal no passeio que tinha a que eu mais gostei foi a dos mini atores que tinha lá indo pra Tunes do Alho o melhor lugar que tem no Alho e os alpacadas, foi o lugar que eu gostei muito e talvez você também goste

eu gostaria de te convidar para
comparecer no museu Oscar
niemeyer em uma data a
parte.

Para você que gosta de arte
essa é uma possibilidade de
ver de perto e sem custo
nenhum.

Porque eu iria a esse museu?
a resposta é simples, sem custo
benefício você poderá viver uma
experiência incrível visitando um
dos pontos turísticos de Curitiba.

Curitiba, 20 de novembro, de 2019

Helena Laura ;;

oi, querida amiga, gostaria de te convidar ao Museu Oscar
Niemeyer, imagina a gente lá kk, eu seria sua guia por
já estar lá, eu poderia mostrar minha obra favorita, ah
e olha já DE GRACA ainda e tem um restaurante na
esquina de lá, tá perfeito

PS: Esqueci de avisar que não abre de noite, até tiramos
que um radar

cidade: Curitiba.

Data: 22/11/19

Olá, eu estou considerando ir para o museu Oscar Niemayer para olhar todas as obras, as melhores obras, como as salas secas, as salas, a corvina, a quadra da guerra, e muitas outras obras, e quem sabe ir lá algum dia pois lá é bonita, limpa, boa, tem obras da Itália, da China, da África do Sul, da Rússia e do Brasil, também tem quadros dos trabalhadores etc.

Oi tudo bem, então onde você mora? te conheço muito bem (até de mais) essa conta, um convite para você ir no museu é legal visitei pela internet mais acho que é pago para visitar com família e amigos e tenho certeza que a entrada não é 5 reais deve ser uns 50 reais em opções de ir mais não vou e não fui você já ir disse que é legal mais seria legal se fossemos juntos vai que um dia nós iremos lá, será que nos próximos anos (8, 9, 10, 20 e 30) poderemos ir ou até pra lá vida

PS: TE AMO

Ola Meu amigo : gostaria que voce conhecesse o Museu Chan
Niemayr um lugar que eu conheci e gostei muito e voce podera conhecer
tem varias obras geniais algumas são apenas um som e
algumas voce pode tocar e deslizar uma obra que esta saindo do chão
algumas que voce toca parece que toca algum som e outra esta
na com um batimento de um coração e tem uma que tinha muito
detalhe muitos pontos Gostaria que voce conhecesse o Museu voce
e um amigo muito importante e acho que voce vai gostar muito

Curitiba, 20 de setembro, de 2019

Tudo bem, como vai eu lho estou fazendo um
 passeio para ir com sua família ao museu
 OSCAR NIEMEYER, é muito grande tem obras gigante
 coisas que eu nunca vi antes na minha vida
 lá a segurança é bem reforçada, assim como deveria
 ser, eu já fui duas vezes neste museu espero voltar
 lá de novo e lá tem também muitas criatividades,
 tem um monte de brinquedos lá em cima do alto
 tem salas muito bonitas com música coreografias,
 mini cinema tem mais que um brinquedo de lado
 de fora do museu tem até elevador para cadeirante
 garanto que você vai gostar tem muitas coisas legal
 maquetes do museu de vários lugares legais
 tinha até uma exposição de papel (que deve ter
 sido muito difícil de fazer). E mais brincadeira foi
 uma obra de bronze muito gigante de uns
 20 metros, esse foi o único museu que eu fui
 na minha vida toda que eu visitei e não fosse
 o único seria o mais legal e cada sala tinha
 seu tema.

D S T Q Q S S

27/11/

Oi, tudo bem? Querio convidar
 você para ir no museu
 Oscar Niemeyer comigo ~~o~~ ~~sempre~~
~~quando~~ já fui lá 2 vezes e
 gostei muito tem varias coisas
 legais, interessante acho que você
 também vai gostar vai ser
 dia 30 de novembro, queria muito
 que você fosse, se você for
 tenho certeza que não vai
 se arrepender. Espero que
 você vá, te espero lá. Beijos

__/_/_/

S T Q Q S S D

Curitiba, 27 de novembro, de 2019

VAE, QUERIA TE FAZER UM CONVITE PARA IR AO MUSEO OSCAR NIEMEYER, NESSE MUSEU TEM MUITAS ARTES, E OBRAS VOCE PODE APRENDER MUITAS COISAS NOVAS LA PODE CONHECER COISAS DIFERENTES COISAS QUE VC PODE NUNCA TER VISTO ANTES, O MAIS LEGAL, DIVERSO E MAIS BONITO NO MUSEU E O OUTO TEM MUITAS COISAS LA TEM ATÉ UM LUGAR DE DESCANSO PARA VOCE DEITAR LA, NA ENTRADA DO MUSEU NA TERCEIRA TEM UM CHÃO DE VIDRO QUE QUEM TEM MEDO DE ALTURA FICA MUITO ASSUSTADO E COM MEDO, JA NO PRIMEIRO ANDAR TEM UMA ALARMA GIGANTE E TAMBA TEM UM TIPO DE ORIGAME GIGANTE MAIOR DO QUE OS QUE FAZEM EM VILKOS MAS NAO É TÃO GIGANTE ASSIM MAS TAMBEM É OUTRA COISA BEM LINDA QUE TEM LA, TEM UMA SALA AO PRIMEIRO ANDAR QUE É SÓ UM NEBOCO QUE SAI SOM (UM ALTO FALANTE) SAI UM SOM DE UM CORAÇÃO É MUITO LINDO LA É SE VC QUISSER SABER MAIS SÓ VC IR LA PARA VER ENTÃO ESTOU FAZENDO ESSE CONVITE PARA VOCE APÊ.

Cuitlá, 30 de novembro de 2019.

Hi, tudo bem? fiz uma carta pra você, pois minha sala está ficando um trabalho de português sobre cartas, e na matéria de Artes, fomos ao museu duas vezes, e fomos pela terceira vez dia 30 de novembro, e esta carta é especialmente para te convidar para ir ao museu Anís Niemeyer na rua Mal. Herano, 999 - Centro Cuiabá, Cuitlá - MT. Lá você vai encontrar várias artes, exposições e até lugares pra descansar, tenho certeza que vai gostar do museu que é construído como um a e mais um do outro. Eu espero que um dia possa ir visitar o meu com você, o Fernando e o Marcelo, não muito longe, e lá também tem uma parte de academia de arte pra fazer um piquenique.

Quando voltar pra cá, podemos ir todos lá para fazer uma visita. Então esse é meu convite e o motivo da minha carta, estou com saudade de você, e chegou a chegar sapatos que você mandou eu gostei muito, espero sua resposta na carta em!!!

